

# Concepciones de docentes y estudiantes del primer año de Psicología acerca de las dificultades lectoras.

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA.

Cita:

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA (2017). *Concepciones de docentes y estudiantes del primer año de Psicología acerca de las dificultades lectoras. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.academica.org/maria.micaela.villalonga.penna/31>

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



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>.*

# MEMORIAS

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

“Psicología, Culturas y Nuevas Perspectivas”

Buenos Aires, 29 de noviembre a 2 de diciembre de 2017

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1



**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

## AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### **Decana**

Prof. Lic. Nélide C. Cervone

### **Vicedecana**

Prof. Dra. Lucía A. Rossi

### **Secretaria Académica**

Prof. Lic. Nora Graciela Rosenfeld

### **Secretario de Investigaciones**

Prof. Mg. Martín J. Etchevers

### **Secretaria de Posgrado**

Prof. Dra. Isabel M. Mikulic

### **Secretario de Coordinación Administrativa**

Cdor. Gastón Mariano Valle

### **Secretaria de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario**

Prof. Lic. Nora Beatriz Vitale

### **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  
Sarmiento, Alfredo José  
Grassi, Adrián Claudio  
Peker, Graciela Mónica  
Donghi, Alicia Inés  
Lombardi, Gabriel Herberto

#### *Suplentes*

Kufa, María Del Pilar  
Stasiesjko, Halina  
Metz, Miriam Isabel  
Azaretto, Clara  
Cardenas Rivarola, Horacio  
Nuñez, Ana María

### ***Claustro de Graduados***

#### *Titulares*

Quattrocchi, Paula Raquel  
Rojas, María Alejandra  
Llull Casado, Verónica Gabriela  
Rey, Mariano Gustavo

#### *Suplentes*

Gartland, Cristina  
Korman, Guido Pablo  
Jaume, Luis Carlos  
Macha, Mónica Fernanda

### ***Claustro de Estudiantes***

#### *Titulares*

Duek, Dalila Mara  
Gutierrez, Ezequiel Doyel  
Gottardo, Mariana Lia  
Arienti, Luciano Orlando

#### *Suplentes*

Peña, Camila  
Perez Mereles, Martín  
Maurente, Carolina Lourdes  
Brat, Nehuen Diego

### ***Representante de APUBA***

Cabral, Sergio

## AUTORIDADES

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

### **Presidente Honoraria**

Decana Prof. Nélide Cervone

### **Presidente**

Prof. Mg. Martín Etchevers

### **Coordinador**

Prof. Dr. Osvaldo Delgado

## INTEGRANTES DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA

### ***Claustro de Profesores***

Prof. Clara Azaretto  
Prof. Dr. Alejandro Dagfal  
Prof. Claudio Ghiso

### ***Claustro de Graduados***

Lic. Pablo Radusky  
Dra. Julieta Bareiro  
Lic. Julián Ortega

### ***Subsecretario de Investigaciones***

Dr. Cristian J. Garay

## COMITÉ CIENTÍFICO

Aguerri, María Esther  
Aisenson, Gabriela  
Aksman, Gloria  
Allegro, Fabián  
Alomo, Martín  
Barreiro, Alicia  
Berger, Andrea  
Biglieri, Jorge  
Brizzo, Analía  
Burín, Débora  
Calzetta, Juan José  
Cassullo, Gabriela  
Cebey, María  
Crespi, Melina  
Cryan, Glenda  
De Olaso, Juan  
Dominguez, María Elena  
Donghi, Alicia  
Etchezahar, Edgardo  
Fernández Liporace, Mercedes  
Fernández Zalazar, Diana  
Filippi, Graciela  
Galibert, María  
García Labandal, Livia  
Grassi, Adrián  
Ibarra, Florencia  
Jaume, Luis

Keegan, Eduardo  
Kohan, Ana  
Korman, Guido  
Kufa, Pilar  
Leibson, Leonardo  
Llull Casado, Verónica  
Lombardi, Gabriel  
Lowenstein, Alicia  
Lubian, Elena  
Luchetta, Javier  
Lutereau, Luciano  
Macchioli, Florencia  
Mazucca, Roberto  
Mazucca, Santiago  
Miceli, Claudio  
Michel Fariña, Juan Jorge  
Muñoz, Pablo  
Muraro, Vanina  
Murillo, Manuel  
Nakache, Deborah  
Naparstek, Fabián  
Nuñez, Ana  
Oiberman, Alicia  
Paolicchi, Graciela  
Pawlowickz, María Pía  
Peker, Graciela  
Pelorosso, Alicia

Perrotta, Gabriela  
Politis, Daniel  
Puhl, Stella  
Quattrocchi, Paula  
Ragau, Rita  
Raznoszczyk, Clara  
Rodríguez, Flabia  
Rojas Breu, Gabriela  
Rojas, Alejandra  
Ros, Cecilia  
Rosales, Guadalupe  
Ruetti, Eliana  
Ruiz, Guillermo  
Saavedra, Ma. Eugenia  
San Miguel, Tomasa  
Sarmiento, Alfredo  
Schejtman, Fabián  
Siderakis, Melina  
Sotelo, Inés  
Stasiejko, Halina  
Stefani, Dorina  
Varela, Osvaldo  
Vazquez, Liliana  
Wainstein, Martín  
Wald, Analía  
Wittner, Valeria  
Ynoub, Roxana

# INDICE

## **PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL**

### **TRABAJOS LIBRES**

SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE. APORTES DEL PSICOANÁLISIS CONTEMPORÁNEO Alvarez, Patricia; Cantú, Gustavo .....	13
EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS DE CONVIVENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO Astinza, Silvia; Lopez Cross, Daiana Yasmin .....	17
LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES CONTEXTO EDUCATIVO. PERIODO 2016 Beltrán, Mariana .....	24
LECTURAS EXPLORATORIAS EN UN SITIO WEB: UN ESTUDIO DE CASOS DE ESTUDIANTES DE ESCUELA PRIMARIA Bertacchini, Patricio Román .....	27
ADULTOS Y ADOLESCENTES EN LA ESCENA VIRTUAL: LAS PARADOJAS DE UN ENCUENTRO Bolis, Nora; Ferraro, Laura Cecilia; Oroquieta, Natalia .....	31
ESTUDIO DEL ABORDAJE MÉDICO DE NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA QUE MANIFIESTAN PROBLEMAS CONDUCTUALES Y DE APRENDIZAJE Brunno, Silvina; Mases, Mariela; Muraca, Francisco; Aragone, Ángeles Rocío; Audisio, Eduardo .....	35
SENTIDO Y VIVENCIA EN EL RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA Bur, Ricardo; Sulle, Adriana .....	39
PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LOS PROFESORADOS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Caram, Gladys; Naigeboren Guzmán, Marta; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina; Ale, María José; Davila, Julieta Beatriz .....	42
PRÁCTICAS POSIBLES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIO Casal, Vanesa .....	46
APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS EN ESPACIOS DE FORMACION ¿COMO PIENSAN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA LAS INTERVENCIONES EN ESCENARIOS EDUCATIVOS? Centeleghe, María Eugenia; Michele, Jesica Paola; Roldan, Luis Angel; Fernández Knudsen, Marianela Marta; Scabuzzo, Antonela; Denegri, Adriana .....	53
¿NATIVOS O APRENDICES DIGITALES? TAREAS DE ESCRITURA COLABORATIVA ONLINE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Chiecher, Analía; Melgar, María Fernanda; Paoloni, Paola Verónica Rita .....	58
PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS ESCRITAS Y ACTITUD EPISTÉMICA DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR EN ALUMNOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD Colombo, María Elena; Curone, Gladys; Mayol, Juan De La Cruz; Alcover, Silvina Mariela; Martínez Frontera, Laura Celia; Pabago, Gustavo; Lombardo, Enrico; Gestal, Leandro .....	63
EDUCACIÓN PSICOANÁLISIS: EL VÍNCULO EDUCATIVO ENTRE LAS PASIONES Y EL DESEO Cuello, Mónica Emilia; Labella, Mariana; San Emeterio, Tamara; Silvage, Carlos Alberto .....	69
BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR UNA DIDÁCTICA DE LA COMPLEJIDAD Damiani, Raúl; Cejas, Lisandro Alberto; Schiavello, María Gabriela; Budich, Paula .....	72
EL SISTEMA DE ACTIVIDAD DE LA ESCUELA MEDIA De Pascuale, Rita Liliana .....	76
REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Dome, Carolina .....	79
INTERVENCIONES ANTE VIOLENCIAS EN ESCUELAS: UN ESTUDIO SITUADO Dome, Carolina; Losada Tesouro, Albino Jorge; Mendez, Marcela; Fajnzyn, Guido; Luna, María Candelaria .....	85

¿ÉTICA DE IMPLICACIÓN Y/O ÉTICA DIALÓGICA? ¿DILEMA, DESAFÍO O/Y POTENCIALIDAD? EXPERIENCIAS Y NARRATIVAS EN TRAYECTOS FORMATIVOS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA Erausquin, Cristina; Iglesias, Irina; Szychowski, Andrés .....	89
LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES DE LOS PRACTICANTES ANTES DE LAS PRÁCTICAS DE PROFESORADO DE 2017 EN DOS INSTITUCIONES DE CÓRDOBA, ARGENTINA Escobar Bosco, Agustina; Flores, Lourdes Melina .....	94
EL DESARROLLO DE UN SOLE (SELF ORGANIZED LEARNING ENVIRONMENT) CON ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DE LA UBA Fernández Zalazar, Diana Concepción; Jofre, Cristian Martín; De Caro, Duilio Marcos; Fernández, Omar Daniel .....	98
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA INTIMIDAD Y SU DERECHO EN ADOLESCENTES Y DOCENTES. ELEMENTOS PRELIMINARES DE UNA INDAGACIÓN EN CURSO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN INDIVIDUAL Y LA APROPIACIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTOS DE DOMINIO SOCIAL Ferreira, Julián Agustín .....	102
SOBRE TRAMAS Y TRAMPAS. RELATO DE UNA PRÁCTICA Frohmann, Barbara .....	108
LA ESCUELA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO HISTÓRICO LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA APROXIMACIÓN NARRATIVA EN PSICOLOGÍA CULTURAL García, Rubén Manuel .....	113
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUTUROS PROFESORES DE PSICOLOGÍA García Labandal, Livia Beatriz .....	117
PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA: CONCEPTUALIZACIONES Y SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS García Labandal, Livia Beatriz; Garau, Andrea; Meschman, Clara Liliana .....	121
REVISIÓN CONCEPTUAL SOBRE LOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR EN ALUMNOS DE PRIMEROS AÑOS DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA Gómez, María Florencia .....	127
CONSTRUCCION DE SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN EL DISCURSO DE DOCENTES DE NIVEL INICIAL SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACION SEXUAL INTEGRAL Gómez, Natalia .....	132
INTERVENCIONES DE PSICÓLOGOS EDUCACIONALES EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL González, Daniela Nora .....	137
LOS DOCENTES Y LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN González, Daniela Nora; Florentin, Irma Beatriz .....	141
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON ADOLESCENTES DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO: INTEGRANDO LA ESI A PARTIR DE ESCENAS COTIDIANAS Gosende, Eduardo E.; Ferreira, Marcela; Scarimbo, Graciela; Salmún Feijoo, Gustavo .....	145
INTERVENCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD DESDE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Greco, María Beatriz .....	152
NUEVOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA SECUNDARIA Greco, María Beatriz; Villegas, Ana María; Fernandez Tobal, Claudia .....	157
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS WIXARITARI DEL TERCER SEMESTRE DE LA ESCUELA PREPARATORIA REGIONAL DE COLOTLÁN Huizar Aguilar, Yaneth Marcela; Ruiz Perez, Roberto Carlo; Camacho Ochoa, Juan .....	160
GIROS Y EXPANSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS EN EL TRAYECTO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS Iglesias, Irina; Szychowski, Andrés; Espinel Maderna, María Cecilia; Scharagrodsky, Carina Judith; Perín, Giuliana Carolina .....	164
APEGO E IMPULSIVIDAD Kohan Cortada, Ana; Batageli, Claudio; D'ambrosio, Fiorella; López Vinci, Lucía .....	168
DESERCIÓN Y DESGRANAMIENTO EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA UCSE-DASS COHORTES 2002-2012 Lage, Lidia Alicia; Chireno, Claudia Del Carmen .....	172

LAS CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE LA LECTURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Leone Gallardo, Delia .....	178
UNA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL PARA PENSAR LA FUNCIÓN DEL TUTOR DENTRO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS: ENTRE EL ENCUENTRO Y LA NARRACIÓN Lisnevsky, Ariana .....	181
LA DIVERSIDAD COMO PIVOTE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR López, Gilda Liliana .....	184
LA DESCONFIANZA COMO OBSTÁCULO EN LA FORMACIÓN Y EN LA ENSEÑANZA. UN ESTUDIO DE CASO Manrique, María Soledad .....	188
ESTUDIO DE LAS HERRAMIENTAS Y DE LOS RESULTADOS DE LAS PRÁCTICAS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. GIROS EN LOS MODELOS MENTALES DE ESTUDIANTES AVANZADOS DE PSICOLOGÍA Marder, Sandra; Fernández Francia, María Julia; Pouler, Carolina; Arpone, Soledad; D'arcangelo, Mercedes .....	192
LA MEDIACIÓN ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARTICIPATIVA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO Mariani, Marina Aida .....	198
APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE. HUELLAS QUE TRANSFORMAN Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel .....	202
INTERVENCIONES DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS Y DEMANDAS: UNA VINCULACIÓN INEVITABLE Martín, Diana .....	206
HABLAN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ACERCA DEL ASESORAMIENTO EDUCACIONAL Martín, Diana; Martin, Laura Cecilia .....	211
CONDICIONES DEL APRENDIZAJE: DISEÑO Y ANÁLISIS DE PROTOCOLO DE ENTREVISTA DESDE PERSPECTIVA FENOMENOGRÁFICA Moro, Erica Elizabeth; Farias, Ariadna .....	215
LECTURA CRÍTICA DE NOTICIAS: DE LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA A LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA Nakache, Débora; Perelman, Flora; Bertacchini, Patricio Román; Rubinovich, Gabriela; Torres, Adriana; Estévez, Vanina .....	219
LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA EN EL MARCO DE LA UNIVERSIDAD. TENSIONES Y AVATARES Neme, Eliana; Malano, Micaela; Morante, Marcela Alejandra .....	224
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SOBRE CONCEPTUALIZACIONES Y PRÁCTICAS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA QUE DESPLIEGAN LOS PROFESORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS Néspolo, María José .....	228
DEL JUEGO EXPLORATORIO AL JUEGO NARRATIVO Ortiz, Gisela Jeanete .....	236
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: LA IMPORTANCIA DE JERARQUIZAR LA INFORMACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Pais, Ernesto; Forti, Guadalupe; Cayun, Vanesa; Ortiz, Rocío Soledad; Paulini, Rocio .....	238
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PSICOPEDAGOGO. UN ESTUDIO DESDE LAS REPRESENTACIONES DE ROL PROFESIONAL DE DIFERENTES COHORTES DE ESTUDIANTES AVANZADOS EN LA CARRERA Paoloni, Paola Verónica Rita; Vaja, Arabela Beatriz; Chiecher, Analía .....	243
SINTOMAS PSICOPATOLÓGICOS Y NIVEL DE SEVERIDAD GENERAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA Paolucci, Marcelo .....	247
A AFETIVIDADE EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM Pereira Macedo, Elida; Azevedo, Cleomar .....	250
ANUDANDO EN LAS PUERTAS DEL SABOR Pereyra Zorraquin, Ezequiel Maria .....	255
APORTES DE LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA Y LA ESCUELA SOCIO-HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA Piatti, Vanesa Silvina .....	258

LAS TIC COMO INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN DIDÁCTICA. SIGNIFICACIONES ESTUDIANTILES DE NIVEL MEDIO Ponzoni, Elena .....	263
VÍNCULOS Y DESAFILIACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Raggio, Alejandro .....	268
TUTORIAS DE RESIDENTES DE PSICOLOGÍA CLINICA: INFLUENCIAS DE LA EXPERIENCIA CLINICA Y DOCENTE SOBRE MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE NOVATOS Y EXPERTOS Ramos, Ana Laura .....	271
CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS. DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Ramos, Luciana; Casal, Vanesa .....	274
ANALIZAR ARGUMENTOS EN TIEMPOS DE “POSVERDAD” Raventos, Marta Elena .....	279
ENTRE EL AISLAMIENTO Y LA INCLUSIÓN: AVATARES DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL CIENTÍFICO Re, Nancy; Lopez, Nancy Susana; Lopérgolo, Julieta .....	285
PRODUCCIÓN LITERARIA Y TRANSFORMACIONES SIMBÓLICAS EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Rego, María Victoria .....	289
IMÁGENES Y REPRESENTACIONES EN JUEGO EN LA FORMACIÓN DOCENTE Rimoli, María Del Carmen .....	293
EL ASESORAMIENTO EDUCACIONAL. UNA MIRADA DESDE LOS DECRES DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO Roco, María Victoria .....	297
LOS DESAFÍOS DE LA ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA Roldan, Luis Angel; Segura Lucieri, Jimena; Simiele, Eugenia; Asmat Vargas, Noelia Nahir .....	301
UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL DE ENSEÑAR Y APRENDER EN ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS DE NIVELES INICIAL, PRIMARIO Y MEDIO DE ENSEÑANZA Rossi, Graciela Lis; Gonzalez Di Gioia, Andrea; Buratti, María Silvia; Scarcella, Anabel; Marsikani Reinoso, Belén Paula .....	305
CREENCIAS, EMOCIONES E INFLUENCIAS INTERPERSONALES: UN CASO DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE UN PROFESORADO DE INGLÉS San Martín, María Gimena; Albrecht, Marianela Edith; Ubino, Victoria .....	310
¿CÓMO ORGANIZAN LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN LOS/AS ASESORES/AS PEDAGÓGICOS/AS DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN? Senz, Karina Alejandra .....	314
LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE INGLÉS: REPRESENTACIONES SUBJETIVAS Y EMOCIONES Stang, María Magdalena; Tejada, Melina; Gallardo, María Florencia; Grosso, Lucas .....	317
LOS CONSEJOS DE AULA EN LA ESCUELA PRIMARIA: APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LA CONVIVENCIA Stasiejko, Halina; Bardoneschi, Leticia Mara .....	321
EL ENCUADRE GRUPAL: CONDICIÓN PARA EL TRABAJO CON PADRES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA Stigliano, Daniela; Maneffa, Marisa .....	325
CREENCIA SOBRE TALENTO Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE MÚSICA Torcomian, Claudia; Sánchez Manzano, Agustina .....	328
EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON CONDICIONES DEL ESPECTRO AUTISTA (CEA) DE LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA. DISPOSITIVOS DE APOYO, NECESIDADES Y OPINIONES DE PERSONAS CON CEA, SUS FAMILIAS Y MAESTROS Valdez, Daniel .....	334
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN FAMILIAS CON HIJOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Valenzuela Bonilla, Elsa Beatriz .....	339
JÓVENES EN ORQUESTAS: PRESENTACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela .....	343



“LO QUE PASA EN LA CASA LO TRAEN A LA ESCUELA”. ANÁLISIS DE LAS TENSIONES ENTRE PADRES Y DOCENTES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Veccia, Teresa; Sgromo, Fabiana .....	349
ACERCA DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN DOS MATERIAS DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA Villalonga Penna, María Micaela .....	353
EL TRATAMIENTO EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA CON ADOLESCENTES: UNA EXPERIENCIA DE ACONDICIONAMIENTO DE ENCUADRE CON PRODUCTOS TECNOLÓGICOS Yapura, Cristina Verónica; Conde, Fernanda; Mc Guinness, María Victoria; Pereyra, Ana Sofía .....	358
COMPRENSIÓN LECTORA E INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Zabaleta, Verónica; Centeleghe, María Eugenia; Piatti, Vanesa Silvina; Michele, Jessica Paola; Ingargiola, Rocio .....	362
<b>POSTERS</b>	
ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA EN ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO DE ENSEÑANZA Alvarez, Graciela Noemi; Sorolla, Mauro Nicolas; Pressello, Julieta María; Tejedor, Andrea Gabriela .....	367
ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA EN EL ÁREA CLÍNICA, LABORAL, EDUCATIVA Y COMUNITARIA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Benatuil, Denise; Laurito, María Juliana .....	368
ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA PARTICIPANTES DE GRUPOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN QUE REALIZAN PARA SU TRANSICIÓN A LOS ESTUDIOS SUPERIORES Flores, Claudia Rosana; Siniuk, Diego Rubén; Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; Pereda, Yamila; Boncek, Yanina Laura .....	369
CONVIVENCIA ESCOLAR Y AUTORIDAD PEDAGÓGICA: DESAFÍOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, María Florencia .....	370
NIVELES DE AUTOEFICACIA Y ANSIEDAD COGNITIVA ANTE LOS EXÁMENES EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: RESULTADOS PRELIMINARES EN VARONES Y MUJERES Paez Vargas, Natalia; Rivas, Analía; Trueba, Daniela Agustina; Mur, Julian Andres; Ronchieri Pardo, Carla Del Valle; Pereyra Girardi, Carolina .....	371
MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA: SU RELACIÓN CON LOS PROYECTOS EDUCATIVOS Y LABORALES DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS DE CABA Quattrocchi, Paula; De Marco, Mariana; Moulia, Lourdes; Siniuk, Diego Rubén; Cassullo, Gabriela Livia .....	372
LA INFLUENCIA DE LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DURANTE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Rabosto, Lucía Anahí; D’Alessio, María Josefina .....	373
UN ESTUDIO ACERCA DE LA RED VINCULAR DE SOSTÉN Y LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA Thorner, Laura; Sánchez Negrete, María Gabriela; Gomes, Marcelo .....	374
AUTOEFICACIA Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE ENTRE RÍOS Tortul, María Candela; Schönfeld, Fátima .....	375
COMPLEJIDAD ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Tuzinkievicz, María Agustina; Peralta, Nadia .....	377
CONCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA ACERCA DE LAS DIFICULTADES LECTORAS Villalonga Penna, María Micaela .....	378
LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA Zárate, Eliana Carina; Muñoz, Elina Nora; Fantin, Marina Beatriz .....	379
<b>RESÚMENES</b>	
EL VÍNCULO MATERNO RETRATADO EN LOS CUENTOS DE HADAS: ESTUDIO DE CASO Andrade, Janaina; Carvalho, Wilma .....	381
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL DERECHO A LA SALUD: ¿CONVERGENCIA O DIVERGENCIA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS? Azrak, Adrian .....	382

EL ROL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Benatuil, Denise; Laurito, María Juliana .....	384
LAS PROBLEMÁTICAS ESCOLARES EN EL NIVEL MEDIO: FORMAS QUE POSIBILITAN EL ENCUENTRO INTERSUBJETIVO Bulfon, Pablo; Picca, Romina .....	386
ACOSO ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS Caldentey Barrera, Luciana .....	387
AVANCES DE EVALUACIÓN DE PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ACADEMICAS EN UNA MUESTRA DE INGRESANTES BECARIOS DE LA UNC Clark, Carmen Gloria; Stabile, Carmen Alicia; Hernandez, Ricardo Matias; Archilla, Victoria Candela .....	388
ANÁLISIS DE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y EXPECTATIVAS SOBRE EL ROL PROFESIONAL EN UNA MUESTRA DE INGRESANTES DE PSICOLOGÍA, COHORTE 2017 Clark, Carmen Gloria; Stabile, Carmen Alicia; Oviedo, Marisabel; Hernandez, Ricardo Matias; Zurita, Vanina Elizabeth; Teillagorry, María Laura .....	390
SABERES CURIOSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS: IDENTIDAD PROFESIONAL EN ESTUDIANTES INGRESANTES DE LAS CARRERAS DE LICENCIATURA Y PROFESORADO EN PSICOLOGÍA (UNLP) Colanzi, Irma; Mendez, Lucía Irupe .....	392
LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO UN GARANTE DE CONTINUIDAD EDUCATIVA Dadamia, Martina Inés .....	393
SUICIDIO E INTERVENCIONES PROFESIONALES DESDE LA ESCUELA. ASPECTOS LEGALES IMPLICADOS Degiorgi, Gabriela Maricel .....	394
IMPLICANCIA DE LOS APORTES DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL A LOS CONTENIDOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Di Scala, María .....	395
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: RESPEITO E MEDIAÇÃO Dos Santos Pessoa, Patricia .....	397
ELECCIÓN VOCACIONAL EN DOS TIEMPOS Dos Santos, María De Los Milagros .....	398
LA EVALUACIÓN Y LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL CÁLCULO Duarte Bolivar, Olga Lucía; Florez Olarte, Luz Ángela .....	399
UNA MIRADA SOBRE LA CONTINUIDAD DE LAS PRÁCTICAS PSI EN EL SISTEMA EDUCATIVO. LOS INICIOS DE LA DIRECCIÓN DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Eichenbronner, David .....	400
LA ACTITUD ÉTICA DEL PSICÓLOGO COMO PROFESOR UNIVERSITARIO Ferreyra, Yanina .....	401
CONSTITUCIÓN SUBJETIVA Y SISTEMA EDUCATIVO Frohmann, Barbara .....	402
LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA CULTURA DIGITAL García, Alejandra Elisa; García Morillo, Natalia Alejandra; Mazza, Adriana .....	403
COMPETENCIAS RELACIONALES REQUERIDAS EN LA CONFORMACIÓN DE UN EQUIPO DE INVESTIGACIÓN González, Cristina; Tornimbeni, Silvia Beatriz; Gentes, Gladis Beatriz; Ginocchio, Adriana .....	404
INFANCIA, FAMILIA Y ESCOLARIDAD. PROMOVRIENDO ESPACIOS PARA LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN PREESCOLAR Grunberg, Débora; Flores Manzano, Nelva Denise; Patiño, Yanina .....	405
EL FRACASO ESCOLAR EN LA ARGENTINA: UN ESTUDIO TEÓRICO SOBRE LAS CAUSAS Y ALTERNATIVAS Gutierrez Vargas, Andrea .....	406
EL LUGAR DE LA PSICOLOGÍA EN LOS PRIMEROS PLANES DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UBA, 1896-1918 Ibarra, María Florencia .....	407

MALTRATO ESCOLAR: BULLYING Y CYBERBULLYING. UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Lanzillotti, Alejandra Inés .....	408
CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN JÓVENES INFRACTORES A LA LEY PENAL DE SECTORES SOCIALES VULNERABLES Legaspi, Leandro; Virgili, Natalia Alejandra; Vicente Miguelez, Violeta; Valenzuela, Viviana; Czerniuk, Renee .....	409
REPETIR, SUBLIMAR: DETERMINANTES INCONSCIENTES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL Leoz, Gladys .....	411
PUENTES, MEDIACIONES Y ACOMPAÑAMIENTOS PARA UNA INSERCIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA Tutores Pares, FACULTAD PSICOLOGÍA, UNLP Malagrina, Julieta Karen; Scabuzzo, Antonela; Bueti López, María Aldana; De Cristófolo, Cecilia .....	412
VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES EN LAS REDES SOCIALES. AVANCES DE INVESTIGACIÓN Maltaneres, Valentina; Savino, Celina Mabel .....	413
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA. TRAMAS EN SUS NARRATIVAS, DE LO SINGULAR A LO SOCIAL Y CULTURAL Meschman, Clara Liliana .....	415
HUMOR E LITERATURA INFANTIL Pereira Dos Reis, Mariana .....	417
LA INCLUSIÓN Y EL TRABAJO CON PADRES EN EL TRATAMIENTO DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. PARA SEGUIR PENSANDO Pereira, Marcela .....	418
EL NIÑO CON ADHD: DESAFIO PARA EL PROFESOR Peres Jafferian, Vera Helena .....	419
EXPERIENCIA INTERINSTITUCIONAL: ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA Prol, Gerardo; Kornblit, Cecilia; Veloso, Ayelén Rocío; Luque, Soledad Vanesa; Sarde, Estefanía; Martinez, Elina Soledad; Gimenez, Agustina; Touseon, Melina .....	420
INCIDENCIA DEL BULLYING EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ARGENTINA Resett, Santiago .....	421
¿QUE CUESTIONES HACEN SUBJETIVANTE A UNA PRACTICA DOCENTE? Ronchese, Cristina Mariel; Yorlano, María Laura; Bearzotti, Valeria .....	422
INTEGRACIÓN ESCOLAR: NIÑOS CON TRASTORNOS EMOCIONALES SEVEROS Salinas, Victoria .....	424
ADOLESCENCIAS Y EXPERIENCIAS LECTORAS: AVANCES EN LA INDAGACION DE LAS SIGNIFICACIONES ACERCA DE LA LECTURA EN ADOLESCENTES PROVENIENTES DE CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIO-ECONOMICA Sarde, Estefanía .....	425
LECTURA CRÍTICA DE NOTICIEROS EN LA FORMACIÓN DOCENTE Torres, Adriana .....	427
USHUAIA: IMPORTANCIA DE LA ORIENTACION EDUCATIVA Y PSICOPEDAGOGICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Vargas Srehnisky, Camila .....	430
DESPUÉS DEL ENCIERRO: EL RELATO DE VIVENCIAS Y EXPECTATIVAS DE JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL Vicente Miguelez, Violeta; Aisenson, Gabriela .....	431
VALORES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN UNIVERSIDADES DE CENTRO-CUYO. PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Videla, Leonardo David .....	433
ADAPTACIONES CURRICULARES EN NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL Viera Gómez, Andrea Jimena .....	435
CONDICIONAMIENTO OPERANTE Y CONDUCTAS DE HOSTIGAMIENTO ESCOLAR Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso; Pinto Camargo, Cindy Johanna .....	437

AUTOPERCEPCION DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL FRACASO ESCOLAR Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso; Pinto Camargo, Cindy Johanna .....	438
EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN PARA INGRESANTES Virgili, Natalia Alejandra; Cortijo, Claudia Beatriz; Davidzon, María Solana; Sanguina, Silvia Beatriz; Alviso Jimenez, Gabriel Esteban .....	439
PROCESOS DE DINAMIZACIÓN SUBJETIVA DEL APRENDIZAJE EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE NIÑOS Yapura, Cristina Verónica .....	441
EL ROL DE LA REPETICIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y LA CONECTIVIDAD CAUSAL DE LOS ENUNCIADOS EN LA COMPRESION DEL DISCURSO EXPOSITIVO Yomha Cevalco, Jazmin .....	442
LAS NOCIONES DE LIBERTAD Y DESTINO EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Zenón, Pablo .....	443

# **TRABAJOS LIBRES**

# SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE. APORTES DEL PSICOANÁLISIS CONTEMPORÁNEO

Alvarez, Patricia; Cantú, Gustavo

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Cada época produce sus patologías. La nuestra se caracteriza por los problemas de simbolización que vuelven extrañas las propias emociones y pensamientos. Estas problemáticas suelen englobarse en diagnósticos homogeneizadores y preestablecidos que reducen a una lógica individualista y a una etiología neurobiológica el padecer de un sujeto, objetivándolo en categorías rígidas y simplificadoras. A partir del análisis de algunos de los resultados de la investigación UBACyT 2014-17 "Psicopedagogía clínica: entramado dinámico del afecto en el Aprendizaje", este artículo se propone de sostener la complejidad de estos procesos en estudio; no reducirlos a dimensiones aisladas, sino articularlos de un modo productivo en una lógica de la heterogeneidad. Para esto se recurre a conceptualizaciones del psicoanálisis contemporáneo, que produce articulaciones novedosas a partir de los desarrollos post freudianos que permiten superar viejas antinomias entre las prevalencias de las dimensiones pulsionales y objetales o entre la importancia del trabajo representativo y la dinámica afectiva. 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. A partir de este enfoque, las problemáticas clínicas pueden comprenderse como modalidades singulares de funcionamiento psíquico y no como trastornos o déficits clasificables.

## Palabras clave

Problemas de simbolización, Complejidad, Psicoanálisis contemporáneo, Aprendizaje

## ABSTRACT

LEARNING AND SUBJECTIVITY. CONTRIBUTIONS OF CONTEMPORARY PSYCHOANALYSIS

Each period produces its pathologies. Ours is characterized by symbolization problems that make our own emotions and thoughts strange to ourselves. These problems are usually captured in homogenizing and pre-established diagnoses that reduce complexity to an individual and neurobiological (and often supposedly genetic) etiology, objectifying it in rigid and simplifying categories. Starting from the base of the analysis of some of the results of the research UBACyT 2014-17 "Clinical Psychopedagogy: Dynamic framework of affection in Learning", this article intends to support the complexity of these processes in order not to reduce them to isolated dimensions, but to articulate them in a productive way in a logic of heterogeneity. Therefore conceptualizations of contemporary psychoanalysis allow to produce new articulations from the post Freudian developments that allow to overcome old antinomies between the prevalences of the instinctual and object dimensions or

between the importance of the representative work and the affective dynamics. From this approach Clinical Psychopedagogy understands learning as a complex process in which subject and object are reciprocally constituted and transformed. From this perspective, clinical problems can be understood as unique modalities of psychic functioning and not as classifiable disorders or deficits.

## Key words

Symbolization problems, Complexity, Contemporary psychoanalysis, Learning

## 1. Introducción.

### Los diagnósticos en la infancia y en la adolescencia

Las problemáticas actuales de simbolización que se expresan en los sujetos que habitan cotidianamente la escuela, vuelve muchas veces a las experiencias de aprendizaje, un padecimiento tanto singular como institucional. A esto se le suma en incontables oportunidades una mirada estigmatizadora y reduccionista que simplifica las dimensiones en juego que suelen ser diversas y heterogéneas. Desde hace ya varios años asistimos 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 las consecuencias psíquicas, subjetivas y sociales no solo para los sujetos que las padecen en forma directa sino también para el conjunto social. Por otro lado, su precocidad (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, 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 desatención, 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.

Algunos autores señalan que se trata de *hegemonías discursivas* que modelan representaciones, legitiman prácticas (Angenot, 2010;) y que son parte de una hegemonía cultural más abarcadora

que condiciona y establece el sentido de los diversos “estilos de vida”, de las actitudes, costumbres y mentalidades que parecen manifestar. Se trata de un *dispositivo de control social* (Foucault, 2005) que establece, a partir de una norma pragmática, un enunciador legítimo a partir del cual se ordenan las “alteridades”.

En contraposición a esta perspectiva epistemológica, la noción de Pensamiento Complejo propuesta por E. Morin (2000) posibilita la aproximación a estas problemáticas desde una mirada que realza el conflicto, la incertidumbre, 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 incluyan en su comprensión la singularidad distintiva de cada sujeto en sus modos de organización psíquica.

## 2. La escuela y las formas actuales de pensamiento y aprendizaje

En algunas escuelas la dinámica de trabajo implica por parte de los adultos una posibilidad de escucha y de reconocimiento de las diferencias que habilita para los niños y jóvenes una posición de autoría. La expectativa de los docentes y de los directivos de estas instituciones es que se produzca algo que no está pensado con anterioridad. Son adultos dispuestos a que sucedan cosas imprevistas que sean producto de la producción cotidiana entre todos, en un *entre* fundamentalmente intergeneracional.

En nuestra época, la valoración del conflicto como eje de transformación está en crisis. El conflicto en la actualidad es algo que se padece y sobre lo que se busca alguna respuesta de escape rápido porque todo lo que predomina como oferta social contemporánea es profundamente sobreadaptado.

Por otro lado, muchas veces la propuesta escolar tiene un divorcio y un quiebre muy difícil de vivir para los niños y los adolescentes. Se trata de la dificultad que tiene la escuela para incorporar las transformaciones en las maneras de producción de sentido. La escuela sigue planteando una diferencia esencial entre discurso y escritura, entre producción gráfica y producción discursiva, entre formas de conocimiento que solamente son correctas si son hipotético-deductivas o inductivas, entre formas de organización de la temporalidad que solo son aceptadas si son lineales y progresivas, etc. Este desfasaje entre -por un lado- las formas de pensamiento y las modalidades de funcionamiento psíquico propuestas, supuestas, exigidas y esperadas por la institución escolar y por otro aquellas formas y modalidades predominantes en los niños y jóvenes actuales, hace que muchas veces se sancione la diferencia como déficit y se diagnostique como tal aquello que no es sino una modalidad de funcionamiento no solamente acorde con la oferta simbólica actual sino incluso necesaria para el desempeño social del sujeto en el contexto actual.

## 3. Problemáticas contemporáneas

La elaboración de las conflictivas subjetivas impone la necesidad de construir sentidos propios, que funcionan como respuestas

creadas, que van más allá de la repetición de relatos adultos. Cada niño y adolescente toma de las diversas ofertas simbólicas, aquellos elementos con los que puede construir sentidos significativos para sí mismo.

El reconocimiento de una realidad propia y externa compleja y contradictoria genera angustia y un esfuerzo elaborativo sin garantías. En este sentido la simbolización a cargo de la subjetividad es un verdadero trabajo de “duelo” con la pasividad de la aceptación de representaciones cerradas y por el cuestionamiento de las referencias seguras. En el despliegue del niño y adolescente en la escuela este duelo cobra una dimensión que articula una experiencia íntima con una demanda social. Se espera que pueda cargar de expectativas personales su relación con objetos valorados socialmente que no guardan una relación directa con el placer, y que además, generan un esfuerzo de trabajo que provoca postergación de alguna satisfacción, y por eso diversas dosis de frustración y sufrimiento. ¿Por qué aprender entonces?

Por aceptación de una obligación sin escapatoria o por un deseo singular genuino. Son dos alternativas polares que se suelen combinar en distintas proporciones.

Para que estas relaciones con objetos de conocimiento se vuelvan experiencias significativas se tienen que inscribir en un proyecto subjetivo, en donde el placer está ligado a una conquista simbólica sin ninguna seguridad anticipada. Camino difícil que exige reconocer lo que aún no se sabe y no se tiene, y sostener que la apuesta a recorrer ese laberinto depara alguna satisfacción posible.

Algunos niños y adolescentes no aprenden porque no han podido construir los recursos subjetivos necesarios para lanzarse a esa aventura. En estas problemáticas se ubica nuestro trabajo terapéutico, construyendo un espacio clínico, destinado a desarmar la situación alienante en la que se encuentran y abrir nuevos caminos de simbolización.

Pero estas dificultades subjetivas singulares se producen en el entramado de las culturas a las que pertenecen. La subjetividad es una producción cultural y sus problemas llevan la marca de las características de su época histórica.

Castoriadis (2005, 78) señalaba que “la vida comprende e implica la precariedad del sentido en continuo suspenso, la precariedad de los objetos investidos, la precariedad de las actividades investidas y del sentido del que las hemos dotado”.

El reconocimiento de esta dimensión de incertidumbre de los sentidos que la cultura construye, habilita un espacio potencial inédito para la curiosidad, el cuestionamiento y la interrogación. Nos podemos preguntar por procesos que en otros períodos históricos eran impensables. Cualquier fragmento de la realidad puede ser analizado y nos podemos tomar inclusive a nosotros mismos como objetos de investigación. Pero también conduce a veces a la convivencia acrítica con la diversidad, caracterizada por una falsa democracia, de coexistencia simultánea, que lo que evita en realidad es el reconocimiento de los conflictos subyacentes. Todo puede convivir sin reflexión, las contradicciones se desvanecen y se genera la ilusión de que los problemas se disuelven o por lo menos se postergan.

Época de fragmentaciones múltiples en donde la pérdida de certezas va acompañada de la pérdida de memoria y de cuestionamiento.

Cada época produce sus patologías; la nuestra se caracteriza por

los problemas de simbolización que vuelven extrañas las propias emociones y pensamientos, produciendo angustia sin dirección que necesita ser calmada rápidamente. Los conflictos se transforman en síntomas inabordables e insoportables para los que existe un fármaco apropiado. Época de déficits atencionales y trastornos de ansiedad, somatizaciones y depresiones que son tratadas como molestias desagradables a extirpar, sin el análisis de las causas que las provocan.

La subjetividad trabaja produciendo enlaces históricos que le dan sentido a aquello que es significado como un obstáculo en el presente, cuando existen acuerdos culturales implícitos que sostienen la esperanza de una transformación. Cuando esos acuerdos se rompen se pierde el fundamento del trabajo de simbolización. Se produce una violencia sobre el psiquismo que altera la productividad subjetiva del pensamiento, limitando la apertura a la interrogación por lo desconocido, significado como peligroso, amenazante y destructivo. Se preserva un intento de estabilidad evitando desear aquello que es significado como imposible.

Por eso para indagar en las problemáticas de simbolización es necesario articular los factores culturales con los subjetivos, en sus dimensiones singulares y plurales, sin perder sus especificidades pero tampoco sus interrelaciones y sin intentar subsumir unos a otros.

Nuestra apuesta de trabajo es sostener la complejidad de estos procesos en estudio; no reducirlos a dimensiones aisladas, sino articularlos de un modo productivo en una lógica de la heterogeneidad en que la diversidad pueda dar lugar al conflicto y la transformación, generando nuevos caminos de elaboración simbólica.

#### **4. La complejidad de los procesos psíquicos comprometidos en el aprendizaje.**

El psicoanálisis contemporáneo produce articulaciones novedosas a partir de los desarrollos post freudianos que permiten superar viejas antinomias entre las prevalencias de las dimensiones pulsionales y objetales o entre la importancia del trabajo representativo y la dinámica afectiva.

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 apropiarnos pasivamente de contenidos o instrumentos ofertados por otros sino que se trata de un proceso activo de producción de sentido absolutamente singular, y en articulación constante con el trabajo identificador (Álvarez, 2010, 2012).

Estas modalidades subjetivas de aprendizaje de cada niño involucran procesos de producción simbólica (Schlemenson, 2009) a través de los cuales un sujeto interpreta y da sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica.

Cada sujeto, en cada situación particular, despliega una forma de ligarse *hacia adentro* con su propio mundo interno y *hacia afuera* con la realidad compartida con otros, utilizando los recursos que le son ofrecidos por las significaciones sociales, apropiados subjetivamente en sus modalidades singulares de producción simbólica de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa, que han sido históricamente

acuñadas en los distintos momentos de su constitución psíquica (Álvarez y Cantú, 2017).

En investigaciones anteriores[i], sostuvimos que el afecto (Green, 1996), en tanto energía psíquica, es la fuerza que motoriza y vectoriza al psiquismo en búsqueda de oportunidades de satisfacción (Schlemenson, 2009). De esta manera, el afecto orienta experiencias de investimento y desinvestimento psíquico de objetos sociales, moldeando así selectividades y sesgos singulares a la hora de aprender.

Concebir de esta manera la clínica psicopedagógica implica cuestionar como sosteníamos anteriormente los supuestos de la escisión filosófica que domina en algunas de las tradiciones clínicas y teóricas que abordan los problemas de aprendizaje partiendo de dualismos como sujeto-objeto, afectos-razón, cuerpo-psyque, individual-social, etc., a partir de los cuales el aprendizaje escolar queda reducido a un resultado de supuestas “facultades” o “habilidades” cognitivas independientes que se elevan al rango de variables independientes con respecto a la aprendizaje y sus problemas. La complejidad de los procesos psíquicos comprometidos en el aprendizaje tal como los hemos descrito supone que los criterios de la lógica de la escisión no se muestran aptos para responder a los interrogantes teóricos y a los problemas clínicos que se plantean.

#### **5. Conclusiones**

Desde nuestro recorte es crucial conservar la complejidad y la heterogeneidad de los objetos de investigación, que Edgar Morin (2000) propone como resguardos epistemológicos y herramientas metodológicas a la vez. Este encuadre de investigación incluye la aceptación de la contradicción y la incertidumbre y el carácter multidimensional de toda realidad para poder profundizar en el estudio de los procesos de simbolización y sus problemáticas, manteniendo su especificidad y evitando la reducción a dimensiones aisladas que impidan elucidar las principales problemáticas actuales.

El análisis de la diversidad y amplitud de dificultades de simbolización que se presentan en los últimos años fue poniendo en relevancia la necesidad de investigar la complejidad y heterogeneidad de los trabajos psíquicos involucrados.

Las encrucijadas clínicas de nuestros días nos encuentran con problemas de simbolización que vuelven extrañas las propias emociones y pensamientos, produciendo angustia sin dirección que busca ser calmada rápidamente en el camino más corto posible. Los propios afectos se vuelven extraños, insoportables e irrepresentables generando modalidades defensivas que trabajan para una estabilidad psíquica basada en la evitación del reconocimiento de la conflictiva. Así se vuelve manifiesto el vínculo indispensable del pensamiento con las vicisitudes del afecto, cuando justamente se disocian provocando diversas modalidades clínicas.

Estas modalidades clínicas no pueden reducirse a tipologías abstractas de las cuales los sujetos singulares puedan ser considerados casos particulares. La elaboración de sentido que los sujetos hacen de sus encuentros virtuales no puede generalizarse, ya que depende de las modalidades singulares de trabajos psíquicos asociados. En ellos cobran especial importancia los procesos ligados a la construcción de límites que preservan la estabilidad identitaria y a la vez permitan la apertura los efectos del encuentro con la alteridad.



Es decir que estas modalidades son singulares e históricamente acuñadas. Esto no significa que sean homogéneas ni sincrónica ni diacrónicamente en la vida del sujeto; no se trata de estructuras en el sentido de configuraciones estáticas -en las cuales cada elemento tuviera una coordenada específica en su posición en relación con los demás-, sino más bien de entramados móviles en los cuales la heterogeneidad signa las formas de producción. No se construyen de una vez para siempre como si fuesen “estilos” o “perfiles” identitarios, sino que en distintos momentos, con distintas materialidades o en distintas situaciones pueden darse formas específicas de producción en un mismo sujeto. Al mismo tiempo no son formas azarosas y volátiles para cada sujeto, sino que tienen una función identificatoria porque son constituidas en su experiencia, y en ese sentido tienen una estabilidad que resiste cualquier modificación significada como impuesta arbitrariamente por algo exterior (Álvarez y Cantú, 2001, 2012).

#### **NOTA**

[i] Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje. UBACyT 2014-2017. Directora: Dra. S. Schlemenson, Co-directora: Dra. P. Álvarez.

#### **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. (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>

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. ISSN 0329-5885.

Álvarez, P. y Cantú, G. (2012) “Adolescentes y nuevas tecnologías: nuevas aproximaciones a los procesos psíquicos implicados”. En Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XIX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA. 27 de Noviembre de 2012. Págs.26-29. ISSN 1667-6750

Angenot, Marc (2010) El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. México: Siglo XXI

Castoriadis, C. (2005) Figuras de lo pensable (J. Algasi Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2005) El poder psiquiátrico. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada (I. Agoff Trad.) Buenos Aires: Eudeba.

Morin, E. (2000) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo. Buenos Aires: Eudeba.

# EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS DE CONVIVENCIA EN UN CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO

Astinzá, Silvia; Lopez Cross, Daiana Yasmin  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El siguiente trabajo presenta el análisis de una experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica, desarrollada con la participación de alumnos y docentes, en el marco de los Trabajos de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, de la Facultad de Psicología, UBA, realizados en el año 2016. Como continuidad del trabajo iniciado en 2015, las Comisiones de Trabajos Prácticos en Psicología Educacional II durante el año 2016, realizan una profunda indagación del proceso de construcción de acuerdos de convivencia en un centro Educativo Complementario del Conurbano Bonaerense. Se visibilizan tensiones en los sistemas de actividad existentes en el CEC y se proponen aperturas e intervenciones alternativas, en el marco de la Teoría Histórico Cultural de la Actividad, que en su Tercera Generación (Engeström, 2001) se considera como caja de herramientas (Erausquin, 2013) para el desarrollo de las indagaciones y para la apertura de potenciales líneas de intervención. En el proceso de indagación se producen dispositivos diversos, realizan entrevistas, observaciones, análisis documental, participación en dispositivos instituidos, y se conforma una comunidad de aprendizaje, en la que a partir de la introducción de TIC se facilitan los procesos de co-construcción, entre Psicólogos en Formación y actores educativos del Centro Educativo.

## Palabras clave

Convivencia, Sistemas de Actividad, Interagencialidad, Comunidad de Aprendizaje

## ABSTRACT

THE PROCESS OF BUILDING COEXISTENCE AGREES IN A COMPLEMENTARY EDUCACIONAL CENTER

The present work presents the analysis of a pedagogical experience of theoretical and practical articulation, developed with the participation of students and teachers, within the framework of the Fieldwork of the Educational Psychology II, Faculty of Psychology, UBA, made in 2016. As a continuation of the work begun in 2015, the Commissions of Practical Work during the year 2016, carry out a process of investigation of the process of construction of agreements of coexistence in a Complementary Educational Center of the Great Buenos Aires. There are tensions in the systems of activity existing in the CEC, and alternative openings and interventions are proposed, within the framework of the Historical Cultural Theory of Activity, which in its Third Generation (Engeström, 2001) is considered as a toolbox (Erausquin, 2013) for the development of the inquiries and for the opening of potential lines of intervention. In the pro-

cess of inquiry, various devices are produced, such as interviews, observations, documentary analysis, participation in institutional devices, and a learning community, in which, since the introduction of ICT, Processes of co-construction, between Psychologists in Formation and educational actors of the Educational Center.

## Key words

Coexistence, Activity Systems, Interagency, Learning Community

El siguiente escrito propone presentar y dejar huella del análisis de la experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica, desarrollada con la participación de alumnos y docentes, en el marco de los Trabajos de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, de la Facultad de Psicología, UBA.

## Objetivos e Introducción.

Se analiza la experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica, desarrollada con la participación de Psicólogos en formación y docentes, en el marco de los Trabajos de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, de la Facultad de Psicología, UBA, realizados en el año 2016, como continuidad del trabajo iniciado en el año 2015, y cuyo análisis fue presentado como "Psicólogos y Docentes en sistemas de actividad instituidos en establecimientos educativos de un Distrito del Conurbano Bonaerense: Construcción de estructuras de inter-agencialidad entre actores educativos y psicoeducativos de un Centro Educativo Complementario y las escuelas con las que articula" en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, de noviembre de 2016.

La experiencia se enmarca en el trabajo 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", que dirige la Mg. Cristina Erausquin.

Se consideran 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.

Los Psicólogos en Formación, en el año 2015, realizaron una experiencia de indagación e intervención psicoeducativa, a partir del

recorte de una situación: el análisis de una trayectoria escolar de un alumno con discapacidad visual con un proyecto de integración escolar. En el año 2016, las sucesivas cohortes que cursaron la asignatura en el primer y segundo cuatrimestre, partiendo de esa situación inicial, focalizaron los procesos institucionales de construcción de la convivencia, según uno de los ejes temáticos propuestos por la Cátedra: **Convivencia, construcción de ciudadanía y lazo social**, en su trama con la alteridad, focalizando en la construcción de inter-agencialidad en los sistemas institucionales del Centro Educativo Complementario.

El Trabajo de Campo se propone generar 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 en el trabajo de campo, los alumnos, *psicólogos en formación*, confrontan conceptualizaciones con problemas experimentados y surgidos en contexto, tomando contacto con los actores sociales involucrados.

En el proceso, desde una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, se articulan aprendizajes previos y apropiaciones de nuevos esquemas y herramientas; mientras que se efectúa un proceso de revisión, recontextualización y reorganización crítica de los conocimientos a través de la producción de un nuevo sistema. Es una propuesta enriquecedora para comprender e intervenir ante un problema psicoeducativo, que se construye en una comunidad de aprendizaje con docentes y pares.

Además, el Trabajo de Campo, tiene por objetivos que los futuros psicólogos conozcan, observen, y analicen situaciones que permitan delimitar problemas propios de contextos educativos, interpeando situaciones y aspectos “naturalizados” del contexto educativo y , a través de la articulación conceptual reflexionen crítica y creativamente sobre diversos modos de intervención psicoeducativa, construyendo colectivamente la reflexión alcanzada, potenciando procesos de co-construcción con actores educativos.

Por otra parte, como docentes de Psicología Educativa, nos propusimos reformular la experiencia del Trabajo de Campo, orientado a la construcción de un dispositivo de intervención en tanto práctica situada, en un Centro Educativo. Esta condición fue un desafío, en el sentido de generar una forma distinta, en los modos habituales de organizar la experiencia formativa en la asignatura, proponiendo la realización de una experiencia situada en una institución concreta. Es decir, producir saberes implicados en la misma situación educativa, en forma conjunta con docentes, directivos y actores psicoeducativos (Baquero, 2009).

### **Análisis de la Experiencia.**

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). Su **Propuesta Curricular**, se transversaliza con los Diseños Curriculares de los diferentes niveles de enseñanza, articulando sus contenidos con los saberes que los alumnos han aprendido en sus escuelas de origen, con sus familias y en distintos espacios comunitarios.

Esta propuesta se organiza en Ejes Curriculares y núcleos de pro-

blematización, significativos e integradores, que promueven la formulación de interrogantes en diferentes campos de la realidad.

En la experiencia que es objeto de análisis en este trabajo, focalizamos el núcleo de problematización, la **grupalidad**, y el eje **Construcción de lazos sociales y comunitarios**, para analizar, comprender y proponer alternativas que posibiliten la construcción de la convivencia áulica e institucional. Propuesta Curricular de los C.EC disponible: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>.

De acuerdo con la propuesta curricular citada, los lineamientos conceptuales y normativos de la dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, y normativas provinciales y nacionales, los CEC construirán los acuerdos institucionales de convivencia. Se concibe a la convivencia como la construcción y organización del “vivir juntos “en la escuela. Desde los marcos normativos y nacionales, la perspectiva que orienta la experiencia se sustenta en la concepción de que educar es **crear condiciones generadoras de convivencia democrática** en las instituciones escolares. Es crear, construir espacios comunes de reconocimiento, pasar del “yo” al “nosotros” (Greco, 2007).

La familia, la escuela, “...Estos modos de transmisión demandan espacios y palabras “en común”, que no son homogéneos ni idénticos, requieren una asimetría horizontal que diferencia al adulto/a del niño/a. Asimetría: porque los lugares no son intercambiables, horizontalidad: porque ambos comparten el mismo territorio de lo humano, una igualdad en potencia que está abierta a construirse, para unos/as y para otros/as.” (Greco, 2015: 6).

Construir convivencia en una institución educativa es una cuestión que involucra a todos los integrantes de una comunidad educativa, docentes, directivos, estudiantes, familias y miembros de otras organizaciones de la comunidad, y requiere de un abordaje que comprenda y atienda a esa complejidad.

¿Qué puede aportar a la comprensión de esta complejidad la mirada de psicólogos en formación, en un proceso de problematización y construcción conjunta con los equipos docentes del CEC? ¿pueden contribuir a visibilizar algunas contradicciones en lo que sucede en esa institución?, ¿en los grupos áulicos? Las contradicciones, según Engeström (2001), en la medida que son visibilizadas, posibilitan abrir el camino a nuevas formas de actividad, en un camino de construcción y re-construcción continuo (Erausquin, 2013: 20). La experiencia se inició en el año 2015, a partir del análisis de una trayectoria escolar con un proceso de integración con Educación Especial, en la que interactuaban y se analizaron las estructuras de inter-agencialidad que se desarrollaban entre ellas. Algunos de los interrogantes iniciales, en 2015, fueron: ¿Es el CEC una institución que incluye? ¿Qué concepto de inclusión poseen los distintos actores educativos? ¿Qué concepto de diversidad conciben los agentes? ¿Qué propuestas plantean para evitar el encapsulamiento en las instituciones?

A partir de esta línea de indagación, se recuperaron los desarrollos mencionados, pero la vivencia del Trabajo de Campo en 2016, se centró en la particular articulación de inclusión, alteridad y convivencia. En la misma coincidían la institución educativa, el CEC, que había iniciado el proceso de construcción colectiva de sus acuerdos de convivencia, junto con el estado de avance y reconceptualización

realizado por la Cátedra, que planteó a la *Convivencia, construcción de lazo social y legalidades* como un objeto de indagación psicoeducativo y pedagógico. La Teoría Histórico Cultural de la Actividad, en su Tercera Generación (Engeström, 2001), se considera una *caja de herramientas* (Erausquin, 2013) para el desarrollo de las indagaciones y para la apertura de potenciales líneas de intervención. En el curso de la experiencia del Trabajo de Campo, los Psicólogos en formación utilizaron diversos instrumentos para recabar información y problematizar la construcción de la Convivencia en la institución. Se focalizaron *fortalezas* y aspectos a retomar y repensar en la construcción conjunta de futuras intervenciones, en el sentido de un *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) y atendiendo a los desafíos de inclusión y calidad educativas. De la misma forma, sobre este nuevo eje, se fueron construyendo interrogantes iniciales: *¿Qué concepto de convivencia poseen los diversos actores psicoeducativos y educativos? ¿Qué estrategias implementan para generar un espacio de convivencia armónica? ¿En qué legalidades se construye el vivir juntos, mediante que figuras de autoridad? ¿Qué acuerdos normativos construyen? ¿Qué medidas implementan, desde las normativas vigentes? ¿Se presentan situaciones conflictivas? ¿Cuáles son? ¿Cómo las abordan? ¿Cómo atienden a la diversidad? ¿Qué participación tienen los alumnos y los miembros de la comunidad educativa, en la construcción de estos acuerdos de convivencia?*

En función a esas nuevas preguntas, los estudiantes realizaron un recorte del problema, a analizar desde una *unidad de análisis* ampliada, que permita dar cuenta de una manera no reductiva, de las complejas interacciones que se configuran entre alumnos, docentes, actores psicoeducativos, familias, marcos normativos, en la construcción de un sistema que conceptualice, regule y oriente el “vivir juntos” en el CEC.

Una unidad de análisis, como recorte de un fenómeno, lo suficientemente abarcativa como para no vulnerar las características del conjunto, pero a su vez no tan amplia, que no nos permita pesquisar e identificar la problemática en cuestión, sus relaciones, heterogeneidad y temporalidad (Erausquin, 2013). Desde la posición sostenida por la Cátedra, se considera una unidad de análisis multitríadica, el **sistema de actividad** (Engeström, 2001). El giro contextualista (Baquero, 2002) utiliza unidades de análisis complejas y sistémicas, intentando superar reduccionismos y buscando capturar la irreductibilidad de la relación sujeto-contexto.

El análisis de esta experiencia y el diseño de dispositivos de intervención, se fundamentan en la segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001). Engeström expande el triángulo mediacional vigotskiano, que al insertar los instrumentos de mediación culturales en las acciones humanas, pone en cuestión los tipos de explicación basados en el sujeto individual, como unidad escindida de su medio social y cultural. Esta *expansión* sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitríadicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación, en las instituciones educativas en las que desarrollan sus prácticas los actores educativos y psicoeducativos.

Y en la construcción conjunta de acuerdos de convivencia, se crean “sistemas de actividad colectivos”, que no se reducen a una suma

de acciones individuales, se componen de múltiples voces, son heterogéneos y tienen una dimensión temporal o histórica. Engeström (2001) plantea que no podemos pensar en un sistema de actividad aislado, sino en dos sistemas de actividad en interacción como unidad mínima de análisis, lo cual nos permite situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad, sino también aquellas que se generan inter-sistemas.

A partir del recorte del problema mencionado, los futuros egresados procuraron analizar qué sistemas de actividad, interactúan en el proceso de construcción de los acuerdos, entre docentes, familias, Equipo de Orientación, escuelas de referencia con las que articula el CEC. *¿Qué tensiones se producen?, ¿Hay cooperación y comunicación reflexiva entre estos sistemas? Mediante el análisis de su objeto problemático, los “psicólogos en formación” articulan el material empírico con categorías de análisis complejas, desde los marcos conceptuales y metodológicos de la asignatura, y proponen alternativas de intervención ante los problemas recortados. A partir de ello, configuran un Informe de devolución posible a la Institución educativa que los ha recibido.*

En el análisis del problema, se consideró la categoría **convivencia** como un principio educativo, como objeto pedagógico en sociedades democráticas. Partiendo de esta idea, los alumnos abordaron el eje temático a partir de este concepto, proponiendo, una posible intervención, que permita recuperar las voces de los distintos miembros de la comunidad educativa a fin de construir espacios armónicos en el vivir juntos. Se facilitó un recorrido teórico-conceptual que permita reflexionar acerca de las diversas problemáticas educativas, entre ellas *la/s violencia/s*. Entendida ésta en un sentido amplio de la palabra, “la violencia no es un fenómeno inicialmente escolar, es un fenómeno social” Meirieu. (2008:94) “El problema de la violencia se instala en los más diversos espacios sociales, y la escuela no es ajena a ello, violencia psicológica, física, entre pares, niñas/os, adultos, violencia familiar, social, institucional(...) Formas insertas en el interior de procesos de cambios sociales, políticos y económicos (Greco, 2002). Por ello la convivencia no debe estar fundada en la puesta de límite externo, sino en la construcción de legalidades mediante acuerdos internos, normas consensuadas entre todos, generadora de un orden auto-generado a partir de la posición activa de los ciudadanos (Greco, 2002) “El problema de la construcción de legalidades pasa por la posibilidad de construir un respeto hacia el otro, y por la forma en que se define el universo del semejante” (Bleichmar, 2008). Estamos puntualizando el concepto de Ética Universal, es decir, la noción del semejante desde una mirada abarcativa del otro.

Se facilitó el desarrollo de análisis en el Trabajo de Campo y las elaboraciones de los futuros profesionales, aportando el marco legal vigente, con el propósito de conmovir la posición actual del estudiante. Los principales aportes en el marco normativo son, *La Ley de Educación Nacional* (2006), *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*, *Resolución 93/09*. Todos estos acuerdos marcan la participación de los alumnos/as en la vida escolar como un derecho, y partiendo de material bibliográfico, la responsabilidad de los adultos de garantizar ese derecho.

Se propició un espacio de práctica y de reflexión en y sobre la práctica, por parte de los psicólogos en formación, que promueva espacios de convivencia en la institución elegida, entendiendo y sosteniendo que la escuela, en tanto entidad pública, tiene como función la construcción de subjetividades. En las observaciones y entrevistas realizadas con actores educativos y psicoeducativos del CEC, los/as psicólogos en Formación, pudieron recoger voces y escenas significativas que hablan de un trabajo de construcción en proceso, en el que se configuran tensiones.

La heterogeneidad, por ejemplo, es un rasgo constitutivo de los Grupos áulicos del Centro. Es significada y valorada por sus docentes, pero las propuestas educativas no siempre la potencian el sentido fuerte de la diversidad. Baquero (2001).

En el análisis realizado por Psicólogos/as en Formación, se destaca la recurrencia de formas de relación entre pares violentas en el discurso de la docente, y aparece la atribución de causas a formas predominantes en vínculos familiares. La externalización de las causas al problematizar las situaciones, el etiquetamiento a familias y alumnos no posibilita a los actores institucionales ver la complejidad de la trama familia -escuela.

Al leer las expresiones, los signos de etiquetamiento, sobre alumnos y familias parecería ser que “el otro ya no es una multiplicidad contradictoria que existe en ese juego de luces y sombras (...), es inmediatamente visible, cognoscible” (Benasayag, y Schmit, 2010: 81). ¿Cómo posibilitar la apertura de la mirada a la trama de vínculos que se configuran? ¿Cómo conciben las violencias en el escenario escolar?

En el contexto de este trabajo, se concibe a las violencias como *cualidades relacionales*, y como tales, deben ser visualizadas siempre en contexto, violencias *en plural*, que en las instituciones educativas se expresan en múltiples formas: violencia entre pares o entre alumnos y profesores, agresiones a docentes y personal directivo, violencia familiar, acoso y abuso sexual, maltrato institucional, estigmatización y procesos discriminatorios, exclusión, invisibilización de las diferencias (culturales, étnicas, de género, etc.) en formatos homogéneos del dispositivo escolar moderno.

Erausquin, Dome (2013) proponen recuperar las voces de todos los docentes, en nuestro caso, del CEC, de los actores psicoeducativos del Equipo de Orientación Escolar, sobre las formas en que se expresan las violencias en el CEC, cómo aparecen atravesadas por las formas de organizar las actividades pedagógicas. Es un aspecto que señalan los psicólogos en formación como una de las fortalezas que el Centro debe construir, propiciando estructuras de interagencyalidad de comunicación reflexiva. (Erausquin, 2013) ¿Se producen estos espacios colectivos de análisis, de anticipación y de gestión de situaciones conflictivas, de construcción conjunta de alternativas para generar un clima de convivencia en el CEC que posibilite el aprender y el convivir?

En una de las Reuniones de análisis realizadas junto con los futuros Psicólogos y el Equipo de Orientación Escolar del CEC, las Orientadoras señalan respecto del estado de avance del proceso:

*“Claro porque estábamos en proceso, convivencia, grupalidad... pero no había algo grande. Se trabaja por un lado... Nosotras [Equipo de Orientación] trabajamos desde observaciones, a demanda de las docentes, realizamos talleres...de comunicación, valores, Edu-*

*cación Sexual Integral.*

*“...Es muy amplia la convivencia, puedes trabajar muchísimas cosas. Por más que vos planifiques, las situaciones inesperadas aparecen todo el tiempo, siempre estás reforzando...La idea es empezar a convocarlos [a los padres] le ponemos el nombre de “mateada”. Buscar estrategias para convocarlos, es como que pasan del jardín y en primaria desaparecen.... En el año hay un diagnóstico áulico, enfrentarnos a las docentes. ....En realidad nosotros, en distintos espacios, hacemos también la observación, no sólo en el aula, también en el comedor,*

*...Cuesta mucho... Nosotras hacemos una intervención... suponiendo que hay alguna situación o dificultad con algún chico en particular, lo trabajamos en el grupo ...”*

*“...Se intenta, cuesta mucho que la docente escriba su crónica del día... de la actividad, a uno mismo le cuesta, no hay tiempo, me pasa a mí en EOE, no logro escribir las intervenciones que hago, también hay que modificar el modo de tomar lo significativo de la situación, también que el otro te reconozca... otra mirada...*

*“¿Sabes lo que pasa? Es difícil concretar algo muy estructurado, en un momento en el cual los docentes nos encerramos a discutir, es medio caótico acá, porque no tenemos mucho personal para que se quede con el grupo. ....” (Orientadora del Equipo de Orientación de CEC)*

En sus Informes de Campo los Psicólogos en Formación destacaron: *“La idea del CEC es muy revolucionaria, es un intento de dar apoyo a los que en otro momento no tenían alternativa: quedaban fuera del sistema. Hace falta un espacio para seguir en formación.... En este sentido. es también muy útil la inscripción simbólica de lo que va ocurriendo, es decir, hacer relato de lo que pasa...”* Psicólogos en Formación Trabajo de Campo Segundo Cuatrimestre 2016.

Las alumnas y alumnos se acercaron con interés al Centro Educativo Complementario, pero no sin resistencias *¿Cómo proponer una intervención posible, en esta etapa de su formación? ¿Qué es intervenir? ¿Cómo construimos una intervención posible?*

Una Psicóloga en Formación destaca: *“el aporte del trabajo grupal entre pares en igualdad, es de mucho valor, debido a que no sólo la multiplicidad de voces y el intercambio enriquece el trabajo logrado, sino que también -si pensamos específicamente en la creación de reglas de convivencia- la participación conjunta en la discusión de las normas hace que el sujeto pueda realmente comprender su sentido y apropiarse de ellas”.*

Entre las propuestas los/as estudiantes, elaboraron líneas de intervención en torno a una estrategia que analizaron como *fortaleza*, la inclusión de la mascota grupal, Cholito, proponiendo a los actores del CEC distintas acciones para su cuidado.

Pero también destacan la necesidad de espacios de construcción conjunta entre docentes y equipo de Orientación, en el análisis y revisión de las intervenciones y propuestas, que se deje constancia escrita de las mismas, como forma de guardar memoria de la historia del sistema de actividad. La re-mediatización de la memoria secundaria, dejando huella de la historia del sistema de actividad, se constituye en un elemento crucial para que los sistemas de actividad aprendan de sus contradicciones, habiliten nuevos modos de obrar y hacer y se inicie un ciclo expansivo. (Erausquin, 2013). Las/os Psicólogas en formación también señalaron problemas

complejos sobre los cuales poner la mirada y la intencionalidad pedagógica. Es prioritario recuperar con los/ las docentes del CEC, una mirada que implique también lo grupal y no sólo lo individual, empezar a construir y dejar memoria de las trayectorias grupales, de las experiencias que construyen alumnos y docentes cotidianamente en el CEC, fortalecer los lazos con las escuelas de referencia y las familias. El relato de las historias vividas y estrategias utilizadas por los actores educativos, permite reconstruir la memoria y reorganizar los conocimientos, por lo que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales. En este sentido la escritura de las experiencias vividas es la primera fuente de información, conforma un dispositivo que, si se utiliza correctamente, promueve un trabajo de reflexión sobre la propia experiencia y sobre la relación de los formadores en la búsqueda de una pluralidad de puntos de vista. Anijovich (2009).

*“Hay una idea que a mí me gusta que es la de mundos posibles; trabajar con mundos posibles (...) abre a veces a pensarnos de una forma distinta”; y la directora agrega: “mundos posibles te abre a poder sacarte ciertas ataduras y poder cambiar, uno cuando se ubica en otro lugar, cambia y hacen que cambien otros”. Vicedirectora del CEC, 2016.*

Es menester reconocer que con apertura y disponibilidad el C.E.C nos ha alojado. permitiendo desarrollar esta experiencia potente tanto para los alumnos como para los docentes.

Un aspecto a destacar en el desarrollo de la experiencia fue la inclusión de la *mediación con TIC*, En el trabajo en las Comisiones, introducimos recursos tecnológicos, como filmar algunos encuentros, visionarlos y construir sobre ellos. Se promovió la construcción de espacios colaborativos en la redacción del Informe Final del Trabajo de Campo de las Psicólogas en Formación, a través de plataformas de escritura colaborativa como Google Docs, armado de repositorios de recursos en carpetas compartidas en Google Drive, en las que vamos cargando todo lo producido a lo largo del trabajo en el campo, incluso en cuatrimestres anteriores. La inclusión de TIC se sustenta en una concepción que las concibe como instrumentos para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los procesos formativos y también se las piensa potencialmente para el afianzamiento de la formación continua de los docentes de CEC.

Con el objetivo de recuperar mediante narraciones, la experiencia y autobiografía de cada alumno en la trayectoria por la materia y en especial, del trabajo de campo, es que construimos una serie de interrogantes que invitan al registro escrito, es decir, para poder reflexionar sobre la propia práctica, al tomar distancia de la misma. Posibilitando a la vez el encadenamiento con otros, actores educativos, futuros profesionales encontrados entre ideas, consejos y reflexiones, entretejiendo relaciones, generando lazo.

Algunos de esos relatos de los psicólogos en formación son:

*“En la elaboración del TC aprendí a relacionar conceptos, a observar cada instancia. Aprendí con docentes, con compañeros (...)”*

*“Aprendí a articular conceptos de la teoría con la práctica. Aprendí con mis compañeros... insertos en el ámbito educativo(...)”*

*“Aprendí que el trabajo docente es muy complejo, se debe tener en cuenta muchos componentes. (...) lo más importantes es el trabajo en grupo, en interacción con otros docentes, como con el EOE. El*

*trabajo en equipo es indispensable”*

*“Sí, la instancia de ir a la institución me permitió esta construcción de entender nuevas propuestas educativas (...)”*

### **Conclusiones y Consideraciones Finales**

Del análisis y elaboración del Trabajo de Campo, abriendo a la reflexión y al trabajo colaborativo entre docentes y psicólogos en formación de las Instituciones implicadas, en el marco de un enfoque constructivista del proceso, que es el que propone la Cátedra Psicología Educativa II, se desprende una articulación teórica-práctica como estrategia pedagógica enriquecedora y funcional, a los fines del rol del psicólogo en formación inserto en el ámbito educativo.

A través del acompañamiento de la trayectoria de los futuros profesionales se puede evidenciar como inician labor con algunos interrogantes, con una mirada específica. Viviendo los espacios, construyendo su función, participando activamente, generando una verdadera *comunidad de aprendizaje*, ampliando su foco, concluían con modificaciones o interrogantes totalmente opuestos a los iniciales. Reacciones diversas, casi contradictorias se observaba al comenzar a relacionarse tanto con la materia como con la bibliografía y los espacios de práctica. Algunos de ellos experimentan situaciones de enojo, impotencia, caracterizado por la utopía o falsa modificación de las características de las instituciones educativas, y prácticas docentes/prácticas psi casi inflexibles y naturalizadas. Otros capitalizan los recursos y enfoques que ofrece la materia, ya sea por ponerlos actualmente en práctica (porque trabajan en escuelas) ya sea como herramienta a futuro. Sin embargo, real y a destacar es el empoderamiento que los psicólogos en formación adquieren al sentirse profesionales, al realizar un trabajo que los convoque en el campo de acción, con otros, recabando información, articulando material con la bibliografía pertinente, pensando una posible intervención educativa.

En este caso, respecto de la institución educativa que nos abrió sus puertas, así como se señaló en la indagación de 2015, la construcción de **estructuras de inter-agencialidad de comunicación reflexiva** entre el CEC y sus sistemas de actividad institucionales, así como con las familias y las escuelas de procedencia de los alumnos, es todavía un camino en construcción.

Sostener este lugar de análisis y reflexión en espacios comunes entre docentes y estudiantes universitarios, conlleva un potencial transformador para diseñar nuevas alternativas, experiencias que tengan como principio la diversidad, la igualdad como punto de partida y la perspectiva de derechos.

Un desafío aún es afianzar el trabajo colaborativo, la construcción conjunta entre docentes del CEC y Psicólogos en Formación, para generar condiciones que promuevan la discusión de las formas de escolarización vigentes, la creación de nuevas estrategias de enseñanza que potencien aún más las prácticas alternativas que el CEC se propone construir y la relación de este con la comunidad. Es necesario re-contextualizar el análisis, la descripción e interpretación de los problemas en el ámbito escolar, y para ello es preciso someter a revisión crítica las prácticas de los actores psicoeducativos. Si se operara en la escuela la reducción de lo “psicológico” o lo “clínico”, el campo de la intervención educativa podría quedar limitado a un abordaje individualista, correctivo o

asistencialista. Valdez (2015:43).

El trabajo colaborativo se destinó a crear posibles intervenciones psico y socio educativas con otros. El orientador será quien ayude a los docentes, profesores y alumnos, en un proceso en el que será co-diseñador de ayudas, que acompañe y permita surgir algo del orden de lo nuevo, lo inesperado. Las ayudas, son andamiajes para aprender, instrumentos para atenuar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación en contextos situados (Valdez, 2015). Quizás una alternativa sea promover la participación e intercambio entre los/as docentes del CEC y los/las estudiantes de Psicología en un entorno colaborativo mediado por TIC.

Será el trabajo del orientador el de acompañar el entramado de trayectorias de diversos miembros de la comunidad educativa, posibilitando re pensar lo que supuestamente ya está pensado, problematizar la situación, re- construir la situación como problema y co-diseñar en compañía de otros actores educativos, la comunidad, y los alumnos, la modalidad de intervención. Otra intervención posible podría ser producir contenidos digitales, como videos, audio a partir de experiencias potentes en el CEC, con la participación de psicólogos en formación, que se compartan entre ambas instancias y promuevan el análisis y reflexión compartidos, de modo de construir trama, "...Trama que invite y sostenga la voluntad de juntarse y crear". Ministerio de Educación de la Nación (2015:78).

Podemos pensar a la intervención guiada-dirigida por el orientador, pero construida entre los diversos actores. En esta instancia, y dado los avances significativos que ofrecen las nuevas tecnologías, debemos considerar como estrategia pedagógica la incorporación de las TIC en tanto facilitadoras de procesos cognitivos. Ello obliga tanto al orientador como al docente a descentrarse de su rol como único poseedor del saber, posibilitando un entramado heterogéneo, creando un contexto de aprendizaje expandido y colaborativo entre los miembros, siendo los alumnos actores y partícipes del método utilizado en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y el docente, mediador ante la incorporación gradual de TIC, su dominio y apropiación. "La inclusión de las tecnologías brinda una oportunidad para sacudir los formatos escolares y repensar la escena desde la participación de todos los actores". Levy (2013: 125).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha". En: Cuadernos de Pedagogía N° 9. Rosario.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En Perfiles educativos. Tercera Época. Vol. XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales 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. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- 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.
- 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.
- 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", 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 Educativa. 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 C. 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."
- Nicastro, S.; Greco, M.B. (2009) "Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario. Ed. Homo Sapiens. 2009.
- 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.

**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>



# LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN LA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES CONTEXTO EDUCATIVO. PERIODO 2016

Beltrán, Mariana

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad compartir la sistematización que efectué como Docente responsable del Contexto educativo, de algunos sentidos construidos en torno de la propia experiencia de sistematización de los practicantes al momento de comunicar su práctica en el TIF (Trabajo de Integración Final) en el marco del Programa de Prácticas Pre Profesionales (PPP) de la Facultad de Psicología de la UNC, durante el año 2016. Me interesó analizar algunos sentidos construidos que fundamentan las prácticas y las distintas modalidades de intervención psicoeducativa que desarrollaron los practicantes al momento de su egreso de la Facultad de Psicología en el año 2016. La metodología utilizada fue una revisión documental de 10 Trabajos de sistematización del año 2016 y la construcción de una matriz comparativa de dimensiones de análisis. En esta matriz se comparan los temas, planes de intervención y algunas referencias conceptuales a las que apelan los practicantes para construir el proceso de intervención en las instituciones. Este proceso de indagación y comparación en lo cualitativo se constituyó en un insumo al interior del equipo de docentes que permitió una evaluación del impacto de las prácticas en las instituciones y del proceso de formación académica de los estudiantes.

## Palabras clave

Prácticas, Sistematización, Sentidos, Educacional

## ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF SENSES IN THE SYSTEMATIZATION EXPERIENCE OF PRE-PROFESIONALES PRACTICES. EDUCATIVE CONTEXT. PERIOD 2016

The present work has the purpose of sharing the systematization that I carried out like as an Educational Teacher in charge of the Educative Context, of some senses constructed in the systematization experience from the psychology practitioners at time of communicating their practices in the TIF (Work of Final Integration) in the Program of Pre Professional practices (PPP) at the Faculty of Psychology from the UNC, during year 2016. It interested to me to describe some constructed senses in which they base their practices and the different modalities of psico-educative interventions at the time of their debit from the Faculty of Psychology in 2016. The used methodology was a documentary revision of 10 Works of systematization of the year the 2016 and the construction of a comparative matrix of dimensions of analysis. In this matrix we compared

the subjects, conceptual plans of intervention, and some references to which the practitioners appeal to construct the process of intervention in the institutions. This process of investigation and comparison in the qualitative research has constituted an income to the interior of the team work that allowed an evaluation of the impact of the practices in the institutions as well as the process of academic formation of the students.

## Key words

Practices, Systematization, Senses, Educational

## INTRODUCCIÓN

En la carrera de Psicología de la UNC, el Programa de Prácticas Pre-Profesionales intenta dar respuesta a la necesidad de fortalecer la formación práctica, previo a la instancia del egreso; acorde al artículo 43 de la Ley de Educación. Se implementa en el año 2007 con dos ejes centrales: a) ofrecer la formación en prácticas orientadas a las distintas áreas de especialidad del ejercicio profesional, posibilitando así que los estudiantes expresen su orientación vocacional en la elección de una de ellas; b) la convicción de que el desarrollo de las prácticas en las instituciones públicas permite al alumno el conocimiento de los problemas actuales en los que el psicólogo interviene, y para los que debe capacitarse como futuro profesional. En la actualidad, las prácticas se desarrollan en cinco contextos del quehacer profesional: Contexto Jurídico; Educativo; Social y Comunitario; de Salud y Sanitarista; y Organizacional y del Trabajo. Dentro de la especificidad que le es propia a cada uno, los alumnos realizan un aprendizaje del rol profesional, en escenarios reales, orientados hacia la asunción de un compromiso social y ético para con la comunidad. Todos los contextos se fundamentan en un marco ético, y en la preservación de los derechos humanos. Las Prácticas Pre-Profesionales - PPP - que se desenvuelven en el Contexto Educativo, desarrollan su experiencia en instituciones educativas seleccionadas previamente. El fin de estas Prácticas consiste en que los futuros egresados puedan realizar una experiencia de aprendizaje en la construcción del rol profesional en el campo educativo.

Al mismo tiempo, desde un modelo extensionista se ofrece como contraprestación el abordaje de alguna problemática psicoeducativa detectada en cada institución - mediante un proyecto de prevención primaria.

En este trabajo nos interesa compartir algunas problemáticas psi-

coeducativas que los practicantes contemplaron en sus prácticas y que pueden recuperarse de los TIF Trabajos de sistematización final del año 2016.

En el año 2016 se actualizó el protocolo de trabajo y de colaboración recíproca, con 6 (seis) instituciones de Córdoba Capital y el Profipe (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso dependiente de la Facultad de

En continuidad con la línea de trabajo que proponen los equipos de apoyo y orientación, las PPP en el Contexto Educativo, tienen el propósito de abordar problemáticas psicoeducativas que se detectan en la vida escolar como una necesidad institucional.

En el Contexto Educativo, los practicantes ingresan a un centro educativo y comienzan a producir información del contexto institucional en el que desarrollan su práctica. En ese momento se suceden una serie de interrogantes que orientan lecturas y reflexiones teórico- metodológicas, a partir de las cuales los mismos intentan nombrar lo que van observando.

En simultaneidad con este proceso, el diálogo con los referentes y los actores institucionales permite reconocer y delimitar aspectos relativos al pedido (formulación explícita de un campo de intervención posible) y de la demanda institucional.

En el caso de las PPP en el Contexto Educativo, este proceso se desarrolla junto con los referentes institucionales, es un proceso construido y compartido con otros profesionales con quienes se define y justifica una modalidad de intervención institucional específica para esa escuela. Los pedidos institucionales receptados desde el año 2007 hasta ahora han sido múltiples y estuvieron relacionados principalmente a diferentes situaciones y niveles de violencia (entre pares o entre docentes y alumnos), así como también con la problemática de la inclusión, terminalidad y la retención escolar, estas últimas puestas de manifiesto en fenómenos como la repitencia, la deserción o el abandono. Otras de las problemáticas más recurrentes se vinculan con dificultades en la tarea de enseñar y el malestar docente.

Luego de receptar el pedido institucional, los alumnos practicantes, el referente institucional y el docente supervisor comienzan una tarea que se orienta a problematizar mediante el análisis de fuentes documentales, registros y entrevistas el pedido efectuado. Este primer paso de y analiza el pedido en sus múltiples variables y atravesamientos, para construir con otros (referentes –institucionales –practicantes-docente supervisor) la demanda institucional. La propuesta de las PPP recupera y continúa una línea de formación académica previa, consolidando de esta manera, algunas conceptualizaciones que consideramos habilitan las prácticas pre-profesionales en los diversos contextos educativos. Por ello, se rescatan como ejes teórico- metodológicos en la formación de los estudiantes:

**a- Articular y profundizar la formación de grado con la experiencia del quehacer profesional.** Esto obedece a la necesidad de dar respuesta a uno de los problemas que enfrentan los egresados universitarios: el distanciamiento entre la formación recibida en el ámbito universitario y las problemáticas que surgen del ejercicio profesional.

**b- Promover un enfoque de ejercicio multiprofesional e interdisciplinario.** Las distintas teorías y enfoques psicológicos son in-

dispensables, pero resultan insuficientes para comprender la complejidad de los procesos educativos en sus diferentes dimensiones. Entendemos necesario impulsar la articulación de estas teorías con otras áreas y disciplinas del conocimiento como la antropología, la sociología, la pedagogía, la epistemología.

**c- Favorecer el desarrollo de las prácticas desde una concepción constructivista del aprendizaje.** Los enfoques tradicionales y modernos en educación vinculan los procesos de seguimiento y asesoramiento con instancias de control y vigilancia, en desmedro de las propias experiencias afectivas e intelectuales de los estudiantes. En nuestro caso, entendemos que la tarea docente cumple funciones de supervisión, seguimiento y acompañamiento, a partir de los dispositivos grupales como experiencia de aprendizaje. En un sentido amplio, esta instancia propicia la construcción por parte del practicante de su rol como profesional en el ejercicio de su práctica, en un contexto de aprendizaje colectivo. Asimismo, el docente va guiando y acompañando todo el proceso, en la reflexión compartida y en la resolución de conflictos y problemas que pudieran surgir en el desarrollo de su inserción institucional.

**d- Articular las prácticas con los espacios proporcionados por las instituciones.** Resulta necesario definir estas prácticas teniendo en cuenta la pluralidad de escenarios y problemáticas educativas planteadas, a partir de la singularidad y el estilo de cada institución.

Como mencionamos anteriormente, que el Programa de las PPP en el Contexto Educativo se propone lograr la articulación entre la formación de grado recibida y el ejercicio profesional. En nuestro contexto, intentamos favorecer el desarrollo de las prácticas desde una epistemología de la complejidad, atendiendo al desarrollo y fortalecimiento de las políticas educativas y sociales de ese momento, pues se trata de un proceso de formación situada y en contexto.

Durante el año 2017 los anteproyectos presentados contemplaron las siguientes **temáticas**:

*“La Construcción del “Oficio de Estudiante” entre Pares”*

*La constitución de vínculos entre pares en una experiencia de promoción de salud*

*Sujeto de Aprendizaje en una Experiencia de Formación Artístico Cultural*

*Dispositivos grupales de interacción entre pares: El Taller como fortalecedor de la trayectoria escolar.*

*Repensando el reconocimiento profesional docente en una experiencia de socialización.*

*“El oficio de estudiante. Una experiencia de padrinazgo desde sexto año”*

*“El reconocimiento del otro. Una revista institucional como dispositivo de aprendizaje”*

*“Aprender jugando: una mirada desde la experiencia”*

*Procesos de simbolización: construcción de un logo escolar en estudiantes de una escuela primaria.*

*Las modalidades vinculares entre docentes en un proyecto de convivencia escolar.*

## **MODALIDADES DE INTERVENCIÓN**

Los practicantes realizaron distintas propuestas de intervención. En la mayoría de los trabajos se evidencia una perspectiva compleja

que articula teorizaciones psicoanalíticas y teorías provenientes del campo psicosocial y pedagógico.

Los trabajos se valen de la investigación acción y del modelo de sistematización para la recuperación de las experiencias. Se privilegia el dispositivo del taller y el desarrollo de jornadas de participación adolescente y juvenil con el objetivo de generar lazos intersubjetivos y la pluralidad de sentidos que promuevan nuevos horizontes y sentidos en el aprender.

Este último año ha sido más significativa la incorporación en los planes de acción de los practicantes de propuestas lúdicas (5) de los 10 trabajos. Se utilizaron para ello los espacios de horas libres y los recreos de los estudiantes y jornadas extraescolares. Estas actividades tuvieron como destinatarios tanto a los estudiantes de las escuelas como a los docentes de las mismas.

## SUPUESTOS Y CONCLUSIONES

Algunos trabajos (5) recuperan la noción de experiencia y trayectoria para los aprendizajes que ocurren en los espacios escolares pero no se reducen a ellos. Aprendizajes significativos, vivenciales que se dan en espacios informales o no curricularizados. El concepto de trayectoria escolar hace referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere considerar los condicionamientos materiales de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales que se ponen en juego en la producción de las propias trayectorias.

Dos trabajos parten del supuesto que para poder ingresar a la institución desde una mirada atenta a la complejidad se requiere relacionar de manera dialéctica y constante tres dimensiones de análisis: Contexto socio-cultural, Contexto institucional, Constitución subjetiva. Siguiendo esta línea plantean el abordaje al objeto de intervención que proponen. Ocho trabajos se centraron en los procesos identificatorios desde distintos autores para analizar los procesos subjetivos de los estudiantes secundarios respecto de su proyecto de vida y los procesos presentes en la participación grupal en experiencias de producción cultural, radial y eventos de expresión cultural.

Este año los 10 propuestas de acción de los trabajos de integración Final propuestos retoman el eje del reconocimiento del otro en el marco de las políticas educativas de inclusión y de justicia educativa.

Aún con diferencias en los modos de intervención se privilegia la recuperación plena de sentidos de la escolarización y la creación de la escuela como un lugar con inscripción subjetivante para los estudiantes y docentes que la habitan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1993) La cotidianeidad. Algunas consideraciones teóricas metodológicas. Documento de trabajo elaborado para el concurso de Prof. Titular de la asignatura: metodología. Escuela de antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (2000). Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde Editor.
- Agamben, G. (2005) Conferencia titulada: Que es un dispositivo? Dictada en la Universidad Nacional de la Plata y publicada por la misma institución. Recuperada de: <http://libertaddepalabra.tripod.com/id11.html>
- Beltrán, M. Modelo de sistematización y Comunicación de la experiencia de Prácticas Pre – Profesionales. Contexto Educativo. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. 2007. ¿?
- Bogdan y Taylor (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires – México: Paidós Básica.
- Fernández, A. M. (1989): El vocablo grupo y su campo semántico. En: El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2007) Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1989) Vigilar y Castigar, Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Garcés, C. (1988). Sistematización de experiencias de educación popular: Una propuesta metodológica. México: CREFAL, Pátzcuaro.
- García, D. (1997) El grupo. Métodos y Técnicas participativas. Buenos Aires: Espacio.
- Gonzalez, Morgan y Barnechea. "La sistematización como producción de conocimientos" Taller Permanente de Sistematización- CEAL- Perú- Lima Junio de 1994.
- Giza Garapena. Compartiendo Experiencias. Memoria "Cómo Aprender de nuestras Prácticas" . Curso Taller sobre Sistematización de Experiencias. Bilbao. Octubre 2003.
- Iglesias, R. (1996) "Una reflexión sobre metodologías de trabajo áulico" Presentado en el encuentro provincial de Formación Docente. Fac de Cs Humanas. Universidad de San Luis. 12 de agosto de 1996.
- Jara, O. Memoria del taller "Sistematización de experiencias" Montevideo Uruguay. <http://www.alforja.or.cr/sistem>.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Lewin, K. (1992). La Investigación-Acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M.C. La Investigación-Acción Participativa: Inicios y Desarrollos (13-25). Madrid: Editorial Popular.
- Motta, S. (1997). "El oficio del taller en una sociedad decadente" pag. 8-13. En revista Piedra Libre del Centro de Difusión e Investigación de Literatura Infantil y Juvenil –semestral – v 10 n° 18 – Córdoba: CEDILJ, ene-jun 1997 – ISIN 0327-0777
- Prol, G. (2004). La escritura y la clínica psicopedagógica. En: Schlemenson, S. (comp.). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico". Centro de investigaciones y de estudios avanzados del I.P.N. México (1982. 1985).
- Ruiz Botero, L. "La sistematización de practicas" septiembre 2001. Liceo Nacional Marco Fidel Suarez
- Souto de Asch, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zerbino, M. (2007) "Intervenciones en Situaciones de Alta Complejidad". Portal por la inclusión MERCOSUR: [www.porlainclusiónmercosur.edu.ar](http://www.porlainclusiónmercosur.edu.ar). Buenos Aires.

# LECTURAS EXPLORATORIAS EN UN SITIO WEB: UN ESTUDIO DE CASOS DE ESTUDIANTES DE ESCUELA PRIMARIA

Bertacchini, Patricio Román

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Se presentan resultados de un trabajo de tesis de maestría que indaga los procesos cognoscitivos de niños de escuela primaria en las lecturas exploratorias de un sitio web de Historia. Desde la perspectiva teórica de un Constructivismo Situado se realiza un estudio cualitativo de casos consistente en un trabajo individual de lectura de un sitio web. Esta comunicación analiza lecturas de diez niños de cuarto grado. Cinco estudiantes realizaron una lectura de reconocimiento del sitio web para saber de qué se trataba, y luego una lectura de localización en el mismo sitio web para responder preguntas de Historia. Los otros cinco estudiantes abordaron directamente la lectura de localización para responder las preguntas. Se analizan las lecturas desplegadas por los alumnos y se comparan resultados entre ambos grupos. Los hallazgos evidencian que los estudiantes que realizaron una lectura de reconocimiento se aproximaron a la lógica del sitio web, constatando y probando posibilidades de navegación e interpretando los contenidos históricos. En la lectura de localización se hallaron diferentes procesos de lectura en relación con los conocimientos previos de los niños sobre los contenidos textuales. No se hallaron diferencias significativas en las lecturas de localización entre ambos grupos de niños.

## Palabras clave

Lectura, Internet, Estudiantes, Constructivismo

## ABSTRACT

EXPLORATORY READINGS WITHIN A WEBSITE: A STUDY OF CASES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Results of a master's thesis that inquires the cognitive processes of primary school children in the exploratory readings within a History website are presented. From a Situated Constructivism theoretical framework is performed a qualitative study of cases consisting of an individual reading assignment within a website. This communication analyzes readings of ten fourth grade children. Five students performed a recognition reading to find out what the web site was about, and then performed a reading to locate information in the same web site to answer questions about History. The other five students directly addressed the reading to locate information to answer the questions. Readings performed by the students are analyzed and results between both groups are compared. Findings show that students who performed a recognition reading approached the logic of the website, verifying and testing navigation possibilities and interpreting historical contents. In the reading to locate information were found different processes of reading in relation to the

children's previous knowledge on the textual contents. No significant differences were found in the readings to locate information between both groups of children.

## Key words

Reading, Internet, Students, Constructivism

## INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presentan resultados del trabajo de tesis de Maestría en Psicología Educacional "Búsqueda de información en un sitio de internet: procesos constructivos de estudiantes de escuela primaria de distintas edades" dirigida por la Dra. Flora Perelman. Se trata de una tesis defendida en mayo del corriente año. Dicho trabajo se enmarcó en el proyecto UBACyT 2010-2012 "Búsqueda de información en internet: lecturas exploratorias y escrituras de trabajo en contextos escolares", dirigido por Flora Perelman y codirigido por Débora Nakache. En el marco de dicho proyecto, se contó con una beca de maestría UBACyT, dirigida por Flora Perelman.

El trabajo se concibió en relación con el desarrollo y masificación de las tecnologías de la información y la comunicación, y particularmente respecto de su inclusión en el ámbito educativo. La búsqueda de información en Internet con fines de estudio es una práctica frecuente para los estudiantes. En este contexto se abren preguntas acerca de los modos de lectura que los sujetos despliegan ante los textos digitales en general y los hipertextos en particular.

Se han realizado investigaciones psicológicas sobre las lecturas que realizan niños y adultos en sitios web. Para esta presentación vamos a destacar algunos antecedentes que nos parecen centrales. En el marco de la Psicología cognitiva se distinguieron algunos procesos de lectura, entre ellos sobresalen los denominados Skimming y Scanning (Coiro, 2003; Coiro y Dobler, 2007; Henry, 2006; Leu, Kinzer, Coiro, Cammack, 2004; Zhang y Duke, 2008), que parecen ser las estrategias que realizan los lectores expertos frente a los contenidos de Internet. Se trata de lecturas veloces que permiten a los lectores captar la lógica del diseño de un sitio web, y localizar información específica, guiándose a través de ciertas palabras o índices. Se las entiende como estrategias generales.

Por su parte, en investigaciones psicológicas realizadas desde un marco constructivista se han indagado las lecturas en la web que realizan niños de nivel primario. Se distinguieron dos propósitos, el reconocimiento y la localización (Perelman, 2009; 2011). La lectura de reconocimiento posibilitaría captar qué contenidos ofrece un sitio, la organización de la información y posibilidades de navegación.

La lectura de localización consistiría en una búsqueda de indicios o referencias específicas en los textos para hallar y seleccionar cierta información. Serían parte de un mismo proceso de lectura. Desde este marco no se tratarían de estrategias generales que el lector experto aplica a todo tipo de texto, sino que se juegan las complejidades específicas de los contenidos.

En relación con los antecedentes analizados, y desde una perspectiva epistemológica de un Constructivismo situado y relacional (Castorina, 2003) recortamos nuestro problema de investigación: Los procesos cognoscitivos de niños de nivel primario en las lecturas exploratorias de un sitio web de historia.

Desde nuestro marco, concebimos las lecturas de búsqueda de información en la web y en un sitio en particular, como una práctica del lenguaje histórica y cultural, social e identitaria, cognitiva y lingüística (Bautier y Bucheton, 1997). En dicha práctica el lector pone en juego diversos conocimientos previos, lingüísticos, sociales, sobre las formas de los textos, y sobre los contenidos específicos, en la actividad de interpretación de un texto. Precisamente, el lector transforma los contenidos textuales al otorgarles significados desde sus conocimientos previos. Y forma parte de nuestro marco la distinción señalada entre los propósitos de reconocimiento y de localización, que son lecturas al servicio de ubicar lo que el lector se propone frente a diversidad y gran cantidad de materiales que se encuentran en la web.

Para abordar nuestro problema partimos de los siguientes supuestos: a) los estudiantes transformarán los contenidos textuales al asimilarlos a sus marcos interpretativos, b) las interpretaciones de los alumnos dependerán de sus conocimientos previos de los temas de los textos fuente del sitio web, y c) propiciar un momento específico de lectura de reconocimiento del sitio web, facilitará una lectura de localización de información específica.

## METODOLOGÍA

Para indagar los procesos cognoscitivos de niños de escuela primaria en la lectura de un sitio web de Historia se realizó un estudio cualitativo de casos de carácter exploratorio. El diseño implica una situación individual de búsqueda de información en un sitio de Internet de Historia.

La población fue de 20 niños: 10 estudiantes de cuarto grado y 10 de sexto grado, que asistían a dos escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Todos tenían experiencia en lectura de sitios web y de búsquedas en Internet en términos generales.

Los instrumentos de recolección de datos fueron entrevistas clínicas individuales, que incluían una tarea de lectura. Las entrevistas siguieron los lineamientos del método clínico crítico piagetiano, para explorar las ideas originales de los niños (Castorina, Lenzi y Fernández, 1984). Se construyeron dos consignas de lectura: una sobre la lectura de reconocimiento, para poner a prueba en la mitad de la población, y otra de localización para la totalidad de la muestra. Precisamente, la consigna A) comenzaba con la propuesta de recorrer el sitio para saber de qué se trataba. Y luego se avanzaba con la consigna de localización, para responder las preguntas sobre mayas y aztecas. La consigna B) proponía directamente la lectura de localización, o sea, no incluía un momento específico de lectura de reconocimiento del sitio.

Las entrevistas fueron grabadas en formato de audio, y también en video a través del software Camtasia, con el que se registraron las acciones que los estudiantes realizaron durante sus lecturas del sitio web. Luego de las lecturas se realizó el diálogo clínico para explorar las ideas de los niños. En este momento de las entrevistas se utilizaron fragmentos de video registrados para proponer a los alumnos reflexionar sobre sus procesos de lectura.

Para la lectura de localización se construyeron las siguientes preguntas:

- 1) ¿Dónde vivía la Civilización Maya? ¿En qué países?
- 2) ¿En qué consistían las ceremonias religiosas de los mayas? ¿Qué actividades realizaban?
- 3) ¿Qué pensaron los aztecas al ver a los españoles por primera vez?

Las preguntas se construyeron según los contenidos de un sitio web de Historia americana ([http://www7.uc.cl/sw\\_educ/historia/conquista/](http://www7.uc.cl/sw_educ/historia/conquista/)). La selección del sitio estuvo orientada por indagaciones previas. Más precisamente, en un trabajo de investigación anterior, en el marco de una beca UBACyT Estímulo, dirigida por Flora Perelman, se seleccionó un sitio web de historia americana, para estudiar las lecturas exploratorias de estudiantes de sexto grado. En este caso, se seleccionó el mismo sitio ya que parecía adecuado para los propósitos de la investigación.

El sitio analiza distintos aspectos de las sociedades americanas, como los mayas, los aztecas y los incas, antes y luego de la irrupción europea.

## RESULTADOS

Para esta comunicación presentaremos resultados sobre las lecturas realizadas por los niños de cuarto grado. Abordaremos en primer lugar la lectura de reconocimiento que realizó la mitad de la muestra. Luego continuaremos con la lectura de localización realizada por todos los estudiantes. Finalmente analizaremos similitudes y diferencias en las lecturas de localización entre aquellos estudiantes que realizaron previamente una lectura de reconocimiento del sitio (A) y quienes no lo hicieron (B).

### 1) La Lectura de reconocimiento (*¿De qué se trata el sitio web?*)

Nos propusimos analizar los descubrimientos realizados por los estudiantes en sus lecturas de reconocimiento. Presentamos algunos ejemplos.

Marco (8:11): Tiene sonido (clic en el botón de audio pero no funciona). (Lee) Pueblos. Acá puedo ir atrás (botón de retroceder).

Martina (9:7): Voy a fijarme esto qué es (clic en "El mundo indígena a la llegada de los españoles").

Marco (8:11): ¡Un cuento parece! (clic en "autores". Cierra la ventana rápidamente). Dice "autores" y todo eso.

Axel (9:3): Son cosas antiguas, como noticias antiguas y eso te dice qué pasó, qué no pasó.

El análisis de los datos nos permitió analizar los descubrimientos realizados sobre las características del sitio. Como vemos en los ejemplos, los niños en sus recorridos fueron descubriendo posibilidades de navegación, hipervínculos, y comenzaban a interpretar la

lógica del sitio web. También muchos alumnos realizaron comparaciones con otros soportes y géneros, lo que resultó significativo ya que manifestaban los marcos de referencia que tenían al interpretar un sitio web desconocido.

Dentro de los descubrimientos realizados abordamos también la interpretación de los contenidos, a partir de lo que los niños explicaron ante la pregunta ¿de qué se trata el sitio? Encontramos diferencias en las interpretaciones. Veamos dos ejemplos.

Axel (9:3): Aquí dicen cosas que pasaron ya hace mucho. Como de los dinosaurios, de las épocas anteriores. Acá (señalando la imagen) aparecen unos hombres que son antiguos, que no tienen mucha ropa. También me di cuenta porque tienen así cascos y acá nadie usa cascos, ni espadas ni flechas. Son gente antigua.

Martina (9:7): Esto sería para buscar nombres o cosas de América. Que es como de... los mayas son como personas que vivían antes, se llamaban así. [Es para buscar] cosas de los españoles. También de los incas. De algunas tribus.

Las diferencias halladas nos permitieron distinguir entre dos niveles de interpretación conceptual. En el nivel 1 categorizamos las argumentaciones en las que observamos indiferenciación entre actores sociales así como de tiempos históricos. Como vemos en el ejemplo, en que Axel interpreta los contenidos en términos de un pasado general, donde habría dinosaurios y hombres antiguos. Y en el nivel 2 incluimos las argumentaciones que parecían más cercanas a la lógica de los contenidos históricos, con diferenciación de actores sociales. Entendemos que estas interpretaciones dependieron de los conocimientos previos específicos de historia de estos niños.

En síntesis, en la lectura de reconocimiento, los niños de cuarto grado se aproximaron a la lógica del sitio web, constatando y probando posibilidades de navegación e interpretando los contenidos históricos.

## 2) La lectura de localización

La primera dimensión de análisis que tomaremos es la interpretación de la consigna. Como fue señalado, la consigna era responder las preguntas sobre mayas y aztecas buscando información en el sitio web de historia.

Mientras algunos estudiantes comenzaron a buscar información en el sitio, otros plantearon alternativas, como veremos en los siguientes ejemplos.

Micaela (9:2): Mmm Tenés que escribir para ver eso. Tenés que poner dónde viven estos. Hay que sacar esto (minimiza el navegador. Queda el escritorio en la pantalla). Y ahora tengo que poner acá (clic en el ícono de Firefox, que se encuentra en el escritorio. Escribe en la barra de búsqueda “donde vivía civilización”). Tendría que poner también en qué países.

Marco (8:11): A ver, dónde vivía; en qué país. ¿Puedo abrir una página para buscar? Así busco la respuesta, así, en qué estado vivía la civilización maya.

Fue recurrente la propuesta de buscar fuera del sitio web. Esto nos

llevó a analizar la distinción entre buscador y sitio web. Algunos chicos, al interpretar la consigna, parecían generalizar una práctica conocida, la de la búsqueda en la web. En todos estos casos se reiteró que la información se encontraba en el sitio web y que la consigna era buscar allí.

Analicemos ahora la lectura de localización en el sitio web. Para esta comunicación nos centraremos en los procesos realizados para responder la pregunta 1: ¿Dónde vivía la civilización maya? ¿En qué países? No todos los estudiantes leyeron el sitio de la misma manera. Veamos dos ejemplos.

Axel (9:3): (En Portada. Clic en “El mundo indígena a la llegada de los españoles”). Aquí tengo que buscar sobre los mayas (clic en “Mayas”). A ver (clic en “Tribus amazonas”), tribus amazonas, indígenas del sur (clic en “Indígenas del sur”). Ellos vivían en el sur. (Sigue recorriendo los vínculos deteniéndose unos segundos en cada uno mientras los lee susurrando. Clic en “Pueblos colombianos”). En Colombia también vivían.

Nos llamó la atención encontrar procesos de lectura de localización como el que observamos, de manera recurrente. Es decir, que respondieran explorando títulos e imágenes, y no los textos históricos. Pero también hallamos otros procesos. Veamos el siguiente ejemplo.

Martina (9:7): (Lee las preguntas. Portada. Clic en “El mundo indígena a la llegada de los españoles”. Clic en “Mayas”. Recorre con el cursor los títulos de la parte superior deteniéndose en cada uno. Clic en “El medio y sus habitantes”. Atraviesa el texto con el cursor por 25 segundos. Clic en “Mayas”, a la izquierda. Clic en “Organización política y social”. Clic en “Población”. Clic nuevamente en “Población”. Clic en “El medio y sus habitantes”. Lee 3 minutos). Hay muchas partes; no sé si serán. (Clic en el mapa. No llega a abrirse totalmente. Lo cierra. Lee 3 minutos. Se desplaza hacia abajo. Lee 40 segundos. Toma la hoja y el lápiz. Escribe: “Yucatán, México y Guatemala”. Sigue leyendo 1 minuto. Escribe: “El Salvador”).

Parecía que mientras algunos respondían desde sus ideas previas, distanciándose de los sentidos que pretendían los textos históricos, otros realizaron procesos de anticipación y verificación, en un constante ajuste entre ideas previas e información nueva. De allí que en esta dimensión de análisis distinguimos entre: búsqueda para corroborar hipótesis, búsqueda para construir y verificar hipótesis. Entendemos que estos procesos dependieron de los conocimientos previos específicos de historia que poseían los alumnos. Al respecto, las argumentaciones de los niños expresadas en el diálogo clínico a posteriori de la lectura en el sitio, nos permitió analizar la dimensión Interpretación de los contenidos. Distinguimos dos niveles de interpretación conceptual. Algunos parecían alejarse de los contenidos haciendo prevalecer sus ideas previas sobre los temas de las preguntas. Además observamos indiferenciación entre actores sociales. Estas interpretaciones las categorizamos como de Nivel 1. Veamos unos ejemplos.

Marco (8:11): parece que en Egipto porque los de Egipto escriben

cosas en la pared como signos que algunos pueden descubrir. Viven en el desierto parece, son como una tribu de cazadores, y hay un dios y cosas secretas.

Axel (9:3): [Los incas son] un pueblo que vivían en distintos países. Y cada uno tiene una manera.

Otros, en cambio, parecían aproximarse más a la lógica de los textos fuente, en un constante ajuste entre ideas e información previa, y logrando mayores diferenciaciones entre momentos históricos y entre actores sociales. A continuación, ejemplos de nivel 2 de interpretación.

Agostina (10:4): (Respuesta escrita: "México Yucatán Chiaspas Guatemala y Honduras"). A: En Méjico, y estos son los países. Este lo conocía ("México"), Guatemala también. Estos dos los escuché pero no sé. No los conozco.

Mariela (10:4): (Respuesta escrita: "Vivían en México, Guatemala y Honduras"). M: Guatemala lo escuché por la televisión. Que había distintas tribus. Para mí ahí. No sé cómo explicarlo. Lo de que las tribus estaban en esa parte y vivían ahí también indios.

### 3) Comparación entre los grupos A y B

Los análisis realizados, a través de las dimensiones y categorías construidas, permitieron abordar otro de los objetivos, comparar los resultados entre los grupos A y B. Si bien anticipábamos hallar diferencias, en el sentido de que la lectura de reconocimiento facilitaría en cierta medida la lectura de localización, no hallamos diferencias significativas.

Tanto respecto de la interpretación de la consigna, como en los procesos de construcción de hipótesis en la lectura de localización y en los niveles de interpretación conceptual, los resultados fueron similares, sin diferencias significativas. Es decir que tanto quienes tuvieron un momento específico de lectura de reconocimiento como quienes no contaron con dicho momento, realizaron lecturas de localización similares, hallando información en la misma medida y realizando interpretaciones conceptuales del mismo modo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados resaltamos la centralidad de los conocimientos previos de historia en las lecturas exploratorias de reconocimiento y localización en el sitio web de historia. Los estudiantes interpretaron los contenidos históricos desde sus conocimientos históricos, sociales, lingüísticos. Al interpretar la información textual, transformaron los contenidos. Quienes poseían más conocimientos específicos sobre los temas de historia del sitio web realizaron lecturas exploratorias más ajustadas y localizaron información en mayor medida que los alumnos a quienes los contenidos les resultaron más lejanos. Los principales problemas que enfrentaron los alumnos fueron respecto de los contenidos históricos, y no necesariamente por su presentación digital, en el marco de un sitio web. Estos hallazgos nos permitieron discutir los resultados hallados en las investigaciones en psicología cognitiva que proponían *skimming* y *scanning* como estrategias generales, a ser aplicadas por el lector a todo tipo de texto.

Respecto de la comparación entre los grupos A y B, parecería que

propiciar un momento de lectura de reconocimiento del sitio no permitió interpretaciones conceptuales más avanzadas ni mayor localización de información. La lectura de reconocimiento parece una práctica necesaria aunque no suficiente para la localización. La interacción con los contenidos no alcanzaría para avanzar conceptualmente, sino que se requeriría de intervención didáctica. Estos hallazgos pueden contribuir a investigaciones que se propongan posibilitar el avance conceptual de los alumnos que estudian historia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Castorina, J. A. (2003). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psyche*, 12 (2), 15-28.
- Castorina, J.A.; Lenzi, A.M. y Fernández, S. (1984). Alcances del método de exploración crítica en Psicología genética. En *Psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coiro, J. (2003). Reading Comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56, 458-464.
- Coiro, J. y Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Henry, L.A. (2006). SEARCHing for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet. *The Reading Teacher*, 59, 614-627.
- Leu, D. Jr., Kinzer, C.; Coiro, J.; Cammack, D. (2004). *Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies*. From Theoretical Models and Processes of Reading. (5th ed.). International Reading Association.
- Perelman, F. (2009). Prácticas de lectura en bibliotecas virtuales en contextos didácticos diversos. Trabajo final de especialización. Universidad nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.436/te.436.pdf>
- Perelman, F. (2011). Las lecturas exploratorias como objetos de enseñanza. En Goldin, D.; Kriscoutzky, M. y Perelman, F. *Las Tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano Editorial.
- Zhang, S. y Duke, N. (2008). Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes: A Descriptive Study of Twelve Good Internet Readers. *Journal of Literacy Research*. 40(1) 128- 162.

# ADULTOS Y ADOLESCENTES EN LA ESCENA VIRTUAL: LAS PARADOJAS DE UN ENCUENTRO

Bolis, Nora; Ferraro, Laura Cecilia; Oroquieta, Natalia  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

---

## RESUMEN

En el presente escrito nos proponemos recoger parte de las reflexiones formuladas en la investigación que llevamos adelante en el período 2014-2015, haciendo pie en el análisis de los modos en que los adolescentes se encuentran y relacionan en las redes sociales. Entendemos que el estudio de las formas de intercambio entre adolescentes en los espacios virtuales favorece la problematización y reformulación de las demandas en el ámbito escolar, resituando la presencia e implicación de los adultos en las prácticas educativas como experiencias de transmisión. A su vez, la indagación sobre la función de los adultos referentes en la comunidad escolar, posibilita elaborar aportes a los docentes y profesionales sobre la posición de terceridad de los adultos ante los conflictos en la convivencia en la escuela.

## Palabras clave

Adolescentes, Redes sociales, Adultos, Escuela, Transmisión

## ABSTRACT

ADULTS AND ADOLESCENTS IN THE VIRTUAL SCENE: THE PARADOXES OF THE MEETING

In the present paper we propose to take part of the reflections formulated in the research that we carry out in the period 2014-2015, making a point in the analysis of the ways in which the adolescents are and relate in the social networks. We understand that the study of the forms of interchange among adolescents in virtual spaces favors the problematization and reformulation of the demands in the school environment, replacing the presence and involvement of adults in the educational practices as experiences of transmission. In turn, the inquiry about the role of adults in the school community makes it possible to elaborate contributions to teachers and professionals on their position in the face of conflicts in the coexistence in the school.

## Key words

Adolescents, Social Networks, Adults, School, transmission between generations

Lejos de ser el espacio virtual una escena unívoca, los/as adolescentes parecen encontrar distintos modos de narrarse, de mostrarse y de establecer vínculos en ella. En concordancia con esta idea apuntamos a dilucidar un interrogante fundamental: ¿existen espacios de diálogo en la escena educativa donde se elaboren las distintas experiencias que viven los adolescentes en la escena virtual? La complejidad del concepto de paradoja<sup>2</sup> nos anima a pensar la presencia de los adultos y el llamado de los adolescentes en

términos de un encuentro en incesante contradicción, y que resulta necesario reformular en el marco de la convivencia escolar.

La coexistencia en la escuela con estos espacios virtuales de encuentro y de producción de discursos relevantes para los niños y adolescentes produce nuevas tensiones que es necesario reconocer. Los adolescentes que se encuentran y relacionan en los entornos virtuales, experimentan otras regulaciones temporales y en consonancia con esto, producen otros registros de su propia experiencia y la de otros: pares o adultos. ¿De qué modo las tecnologías de la comunicación, producen nuevas formas de experiencias temporales y cuáles son sus efectos en la constitución de la memoria y los relatos que la modelan? Desde finales del siglo XX, en consonancia con los profundos cambios producidos por la infiltración de la tecnología digital en todos los ámbitos de la vida social, se produjo para adultos y adolescentes una transformación en la experiencia del tiempo y en consecuencia en el registro de la experiencia subjetiva. En las sociedades actuales tal como lo explica Deleuze al formular el concepto de sociedades de control el poder se ejerce mediante modulación temporal. En las sociedades de control el poder no se ejerce mediante el encierro, la delimitación de los espacios, la coerción localizada de los cuerpos, sino por control continuo y la comunicación instantánea y permanente. El poder sobre las personas se establece por la modulación temporal, es decir por el establecimiento de *intervalos inestables, en permanente cambio*. Asistimos a una fuerte incidencia del consumo y del uso de las nuevas tecnologías en la producción de la subjetividad. Se construye mediante estrategias publicitarias y comunicacionales la figura del adolescente como ideal para niños y adultos. Esta operación configura a la adolescencia como objeto de consumo. Esta tendencia uniformante de las edades de la vida desde la lógica del mercado, borra las diferencias y discontinuidades generacionales.

Susana Stenbach observa en su artículo "*Adolescencias: tiempo y cuerpo en la cultura actual*", la dilución de la asimetría y distancia generacional: "La habitual confrontación generacional de otros períodos históricos cede paso a intercambios diluidos o a situaciones de cuasi aislamiento en las que, aun quienes conviven, se conectan con y a través del universo tecno-mediático." (Stenbach S.,200, p.58).

Reconocemos, en nuestro trabajo cotidiano, la complejidad de una trama de relaciones que borrona esa suerte de límite, que a veces se presenta desdibujado, que separa el lugar de los adultos y el lugar de los adolescentes; trastocando el sentido de la *diferencia* intergeneracional. ¿El encuentro se vuelve excesivamente próximo, o demasiado distante?



Uno de los factores fundamentales que hacen al alojamiento de los adolescentes en la escuela es el sentido de una pertenencia social. La inclusión en un grupo de pares y la referencia a los adultos va a configurar un modo de proyección a futuro. Nos encontramos con que el uso de las redes sociales, funciona actualmente para los púberes y adolescentes como un medio de socialización naturalizado. En este marco se definen espacios grupales y colectivos de inclusión, y modalidades de vínculo social. Analizar el lugar que van a ocupar los docentes y adultos significativos en el marco de la convivencia en la escuela, en la regulación de los vínculos entre pares, nos conduce a plantear las siguientes preguntas: ¿en nuestras prácticas, a la hora de tratar con los jóvenes, leemos en ellos la necesidad de prescindir de la presencia de los adultos?, ¿resisten un acompañamiento, o les resulta indiferente?, ¿fundan sus experiencias en una dependencia de la mirada adulta, de su aprobación o rechazo?, ¿podríamos hablar de un corrimiento, un desplazamiento, pero cómo situarlo?, *¿se corren los jóvenes, se corren los adultos?*

Se puede inferir que los adultos como referentes, son demandados por los niños y adolescentes de diversos modos y al mismo tiempo su función es erosionada por el apremio que la lógica del consumo, la velocidad y la información permanente producen en la experiencia cotidiana. El tiempo se comprime en la imposibilidad de espera, en la compulsión a responder, a actuar. Inmediatez que se impone tanto a adultos como a adolescentes, produciendo la experiencia de una temporalidad homogénea con disloques e interrupciones en las que se desdibuja la tensión intergeneracional. La escuela está infiltrada en sus mecanismos tradicionales de funcionamiento por la lógica de los medios de información y comunicación, siendo interpelada a cada paso en su función de transmisión. ¿Cómo se reformula la brecha generacional entre adultos y adolescentes desde la modulación de los lazos sociales que produce el ingreso de lo virtual como ámbito, muchas veces privilegiado, de intercambio? ¿Es válido proponer en la escuela un tiempo de interrogación y reflexión ante la perplejidad o la masificación impensada como única respuesta? ¿A partir de qué situaciones emergentes en la convivencia escolar se pueden formular preguntas?

En el diálogo con los docentes, tutores y asesores nos encontramos con que estas problemáticas no pueden ser abordadas habitualmente en la escuela, dado que se inscriben desde su perspectiva, en el ámbito de lo privado, de la decisión personal de cada uno de los alumnos, de los docentes, de los padres. Desde allí, en distintas oportunidades puede surgir la pregunta por las posibilidades de intervención. ¿La escuela puede regular y/o orientar sobre los usos de las tecnologías? A su vez cada vez más se presentan, se muestran o aún estallan en la escuela conflictos derivados o relacionados con los intercambios y la socialización que los adolescentes van configurando en el espacio virtual. Para pensar estas cuestiones es interesante tener en cuenta la reflexión de Paula Sibilia sobre las transformaciones en la concepción de lo privado y lo público, que se presenta en la sociedad actual. Esta autora analiza el fenómeno de “exhibición de la intimidad” en los diversos medios de comunicación contemporáneos, especialmente en internet, mediante el uso de las nuevas tecnologías. Dichas prácticas que la autora designa como “confesionales” estarían re-

configurando los límites entre lo privado y lo público lo cual tiene consecuencias en la noción misma de intimidad. Por ello, en su libro se titula “la intimidad como espectáculo” postula que lo íntimo, las escenas antes reservadas al espacio de lo privado, deben volverse un espectáculo, algo digno de ser mirado y reconocido por los otros en el espacio virtual.

Sibilia (2009) sostiene que los nuevos recursos tecnológicos ofrecen una estetización de los rasgos personales y de lo que se consideran experiencias vitales. Para ello se toman los moldes narrativos y estéticos de la tradición audiovisual en los códigos mediáticos como el cine, la Tv, y especialmente la publicidad. Adecuarse a los rasgos ofrecidos por ese proceso de estetización del yo y las experiencias vitales, se presenta tanto para los adultos como para los adolescentes como medio de inclusión en un espacio social en permanente fluctuación. Estos moldes de estetización ofrecen rasgos de identidad produciendo subjetividades mimetizadas, en tensión o excluidas de las configuraciones identitarias propuestas desde el espacio mediático y sus reformulaciones o reproducciones en la red.

Desde esta perspectiva, para pertenecer, se debe estar visible. Pero lo que se hace visible debe responder a ciertos moldes que garantizarían una identidad. ¿Qué ocurre con la separación, en otro momento, clara y distinta, entre el espacio de la vida privada y lo público? O más bien, aquello que requiere de un público. Según esta autora nunca como en estos albores del siglo XXI, la demanda de visibilidad estuvo tan anclada en mostrar lo íntimo, la vida privada, lo que previamente se reservaba para los lazos más próximos. La demanda no es sólo de visibilidad, sino también de mostración de lo privado.

Desde el psicoanálisis se entiende que la mirada, la mirada materna en los primeros tiempos de constitución de la subjetividad, es estructurante del yo, de la imagen del cuerpo. Cuando esa mirada se incorpora como tal, se torna opaca, se vuelve íntima y externa a la vez. Esto permite al niño, reclamar la mirada porque de algún modo esa mirada se desvió y ya no sostiene su existencia en la imagen del espejo. Pero en los momentos iniciales de la subjetividad, el niño es la imagen que lo conforma, no registra la diferencia. Imagen que tiene existencia por el gesto aprobatorio de un Otro que lo sostiene, desde la transmisión de un deseo.

En el ámbito de un debate entre psicoanalistas a partir de la tesis de Sibilia, Oscar Sotolano deslinda la noción de íntimo, entendiendo que lo que se exhibe no es lo íntimo (imposible de exhibir por estructura) sino lo privado. Si lo íntimo alude a lo interior de lo interior, por definición opaco para el propio sujeto, lo privado se define en contraposición a lo público. Diferencia que se configura en el imaginario social de cada época, y que remite a las legalidades institucionales que conforman las subjetividades en un contexto social y cultural determinado. Lo íntimo se escapa asintóticamente a lo privado y es un espacio que muchas veces es necesario construir, mediante bordes que requieren de procesos de simbolización estructurantes de la subjetividad. Ese silencio constitutivo que se recorta como íntimo es el resguardo de todo pensamiento posible. Es el intervalo ignorado que requiere la separación del Otro. El espacio de lo íntimo se circunscribe desde la pregunta que puede construirse, si es que existe el espacio y la escucha para ello, sobre

la exhibición de lo privado. Si la mostración de lo privado se vuelve necesaria, o compulsiva para una adolescente, un adulto, un joven, a qué interrogante subjetivo obedece. Interrogante que en un ámbito clínico conduce a la indagación sobre el deseo.

Sin embargo, es posible pensar en otros espacios de intervención donde se haga lugar a la distancia entre lo privado que se muestra y un recodo donde el pensamiento actúa, sin formularse. Un espacio donde alguien pueda decir: "No sé por qué lo hago, pero lo necesito..." O "...no puedo dejar de hacerlo..." Si esta pregunta puede construirse, se abre el lugar de lo íntimo, como lo desconocido que me atañe. Lo íntimo, entonces, como alteridad interna, es lo que define el rasgo que identifica al sujeto y en este sentido se diferencia de la imagen masificada, aunque se articula con ella. Dado que la imagen que queremos hacer pública, la escena privada que damos a ver para mostrar nuestro yo y ser reconocidos es lo que permite dar forma y contornear la pregunta que da lugar a lo íntimo.

### **¿De la mostración de lo privado a la pregunta por la intimidad?**

La doble pertenencia de este equipo de investigación al ámbito de Facultad de Psicología y a un Equipo de Orientación en una escuela secundaria nos permitió abrir en distintos momentos una reflexión sobre la práctica, que se fue entramando con el proceso de la investigación. La experiencia que se relata a continuación, transcurrió en el marco de un espacio/tiempo ofrecido a alumnos y docentes para analizar los conflictos y el malestar emergente en la convivencia en la escuela. El trabajo con un *grupo de adolescentes mujeres* en la escuela, a raíz de un conflicto que se pone escena en las redes sociales, nos animó a problematizar ciertos aspectos de los fenómenos de mostración de la vida privada en el espacio virtual; interrogando fundamentalmente el mandato de visibilidad y su consecuencia más dramática: la exposición.

Cada soporte configura los bastidores que moldean las escenas de la vida para ser mostradas. Lo que es visible toma el estatuto de realidad, o se podría pensar que la visibilidad legitima lo real. La visibilidad como modo de estar en el mundo y garantizar nuestra pertenencia a él, configura los lazos sociales y, en consecuencia, las subjetividades. La conflictividad en este grupo de tres apareció en relación a lo que se mostraba y al mismo tiempo se ocultaba o tal vez se resguardaba de la vida privada. Al tomar contacto con la situación comenzamos a construir la problemática, escuchando a quienes traían el malestar: Una de las adolescentes (X) mantenía un vínculo amoroso con un joven bastante mayor que ella, a través de las redes sociales; situación que generaba malestar, preocupación y discordia entre ellas. El grupo de chicas cuestionaba, por decirlo de algún modo, "el código de relación" que la adolescente (X) parecía sostener, cuestionamiento que se extendía al resto del grupo escolar, que de algún modo participaba de esta discordia. ¿Un cuestionamiento entre las adolescentes más acá y más allá del riesgo supuesto al intercambio virtual? Esto puede conjeturarse a partir de la lectura de ciertos dichos de las adolescentes que traen su preocupación bordeando la cuestión de la iniciación sexual. Cuestión que atraviesa de forma ineludible toda la trama del conflicto e inquieta a todo el grupo escolar.

En una red social, la adolescente referida mostraba una vida (versión/imagen) de relación que "contradecía" su propio relato: "sólo

*hablaba del amor que se tenían, no escuchaba a nadie excepto a él, sólo veía lo maravilloso del encuentro*". Una de las dificultades, en el contexto de intervención, consistió en deslindar el problema que traían las amigas de aquel que le concernía a la adolescente. Sin embargo, delimitar la responsabilidad de lo que se dice y lo que se escucha en un espacio educativo, nos permitió, en diálogo con los actores institucionales involucrados (miembros del equipo de orientación, jefe de preceptores, preceptor) configurar una estrategia que dé lugar a la palabra de cada una de las adolescentes; y en consecuencia a los padres, en virtud de evitar el desdibujamiento de la función del límite y del riesgo.

En dos encuentros de una de las profesionales del Equipo - que escucha y da lugar a este pedido- con la adolescente en cuestión, se intenta desanudar parcialmente la contradicción señalada por las amigas, despejar cierto enfrentamiento entre ellas, abriendo de este modo la posibilidad de que ella hablara de su malestar en otro lugar (lugar alterizado respecto al "privado publicable/do") lo que parecía conducirla, angustiosamente, a un conflicto en el ámbito familiar ("*no sé por qué no puedo decir lo que me pasa*"). Trabajar en esta dirección, poner en juego la dimensión del enigma, de lo extraño que configura la alteridad y nos habita, significa también, hacerle lugar a la angustia. La situación irrumpe como malestar en la escuela, fundamentalmente, dado el desconcierto que les implicaba no contar con la *palabra de los adultos* en el espacio familiar. Las alumnas recurren a la preceptora y desde allí se acercan Equipo de Orientación, este encuentro entre adultos y adolescentes en el ámbito educativo suscita interrogantes al momento de la intervención. Nos preguntamos: ¿Cómo elaborar una mediación, una distancia, respecto de aquello que se quiere o que "se debe" mostrar? Teniendo en cuenta que el momento vital en el que se encuentran las adolescentes, el de las transformaciones de la pubertad y el desasosiego en el encuentro con el otro sexo, interpela las posiciones conocidas y reconocidas en su ámbito social y familiar. Mediación que puede anclar en el reconocimiento de aquello imposible de nombrar, que se vela y se bordea cada vez en los bastidores de la escena virtual. Si el relato en la red responde a reglas de lo que debe ser mostrado, o a cómo eso que se muestra puede ser reconocido por otros, ¿cómo interrogarlo en su singularidad?, ¿cómo intervenir para no vulnerar aún más al sujeto?, ¿cómo posicionarnos de modo que la pregunta por la intimidad no redoble en el espacio educativo la exposición puesta en juego en la escena virtual?

Otras elaboraciones nos aportan para profundizar en la relectura de la situación planteada. Por un lado, sostenemos que es necesario diferenciar cuando se puede efectuar un pedido de ayuda y cuando no existe esa posibilidad y las condiciones para ello no están dadas. Por otro lado, si la escena de mostración en la escuela no puede leerse como pedido. De ser así, ¿qué condiciones se ofrecen para hacer lectura de ese pedido? Ofrecer un espacio de escucha, de encuentro entre pares, de conversación y análisis entre los adultos en sus diferentes roles institucionales, posibilita que se instituyan lugares de referencias, abiertos a la interpelación. Afirmamos que la exposición lastima a los sujetos involucrados, por ello, el desafío es relevar el problema a tiempo y reencauzarlo, transcribirlo en un relato singular.

El psicoanálisis, su praxis, y su diálogo con otros saberes y prácticas, permite abrir una interrogación sobre el imperativo a mostrar, a hacerse visible, modelizado por las tecnologías de comunicación. Las prácticas educativas pueden sostener y ampliar esa reflexión. Es necesario abrir un tiempo de reflexión sobre una demanda de socialización que exige la adherencia a la mirada aprobatoria de los otros, mediante el soporte de los dispositivos tecnológicos. Demanda que requiere de cierta detención para lograr la asimilación, la identidad de lo real con la imagen, asimilación que solo va a ser posible, si el cuerpo se aquieta, no exige, no pulsa. El cuerpo vivo, el cuerpo sexuado, desencaja, agrieta la lisura de la imagen narcisista, produciendo los desacoples necesarios al movimiento del deseo. Por lo tanto: ¿Dónde verse y reconocerse? ¿Cuál es el punto de vista que se traza a partir del reconocimiento en el espacio virtual? ¿La demanda de visibilidad total elide la dimensión de alteridad que supone la instauración de un punto de vista? ¿Las redes constituyen un espacio una mediación, o la suturan? La soledad, como espacio íntimo y opaco a la mirada social, es el resultado de ese desacople entre el cuerpo vivo y la imagen. El problema es que esa soledad, ese desacople puede ser intolerable para los sujetos. La dificultad del corte, y el silencio concomitante se fundamenta en el sostén que brinda la escena virtual al cuerpo propio, como la imagen de sí. La soledad y el silencio que la alberga, abre a la posibilidad de que haya otros. En la acomodación a la mirada, siempre se supone un otro presente en su virtualidad, sosteniendo la buena imagen. Este forzamiento conlleva permanentes desacomodamientos interpretados como agresividad, como interpelación absoluta. La imagen de sí interpelada muestra su fragilidad. Cuando el otro de la compañía virtual habla, su palabra suele entrar en el registro binario de los signos. Se es o no se es, y los alineamientos que la bipartición exige. La imagen de sí sostenida en la escena virtual instala un registro del ser que no se distancia del “parecer”.

La intervención reseñada halla sus fundamentos en el desarrollo de la investigación. Los pedidos dirigidos al Equipo de Orientación suelen presentarse como conflictos en los grupos a partir de situaciones de exposición, en algunos casos extrema, que involucran a alumnos y docentes, generando una sensación de estupor, que suele promover la exigencia de clausuras inmediatas. Urgencias que deben ponerse en suspenso para posibilitar la apertura de un tiempo de interrogación que sitúe lo imposible de ver en aquello que se ofrece a una mirada que se espera totalizante. Recortar el punto de opacidad en aquello que se da a ver, es poder recortar a posteriori de un trabajo de elaboración, un punto de vista, como alteridad que configura la imagen. Punto de vista que se desdibuja como referencia en el lazo virtual.

Esta experiencia de atención y escucha propicia en un proceso de recurrencias y conjeturas una reflexión sobre los nuevos modos de socialización de los adolescentes, especialmente sobre las formas en que se inscriben estos vínculos en los actuales escenarios socio-educativos. La proximidad de los integrantes del proyecto de investigación con las prácticas de intervención en el espacio educativo, permitió afinar la implementación del dispositivo de escucha de los decires de los adolescentes alrededor del uso de las tecnologías en el intercambio en los grupos. Esto posibilitó pensar sobre los efectos en la convivencia en la escuela, especialmente en

el aula teniendo en cuenta que los alumnos han naturalizado dicha forma de comunicación.

El análisis posterior se construyó desde los conceptos que han cobrado relevancia en los cruces entre las vías de trabajo reseñadas, ligadas a la búsqueda y lectura de referencias teóricas y a la práctica de escucha de las problemáticas de los adolescentes vinculadas al problema de investigación. Estos cruces se definieron como momentos privilegiados, donde fue posible recortar, cernir una articulación fundamentada del problema planteado.

#### NOTAS

1. “El lugar de los adultos ante las nuevas formas de socialización de los púberes y adolescentes en los espacios virtuales. Problemas y posibilidades de la transmisión intergeneracional en el marco de la convivencia escolar”. PSI 295. Directora: Dra. Ana Bloj. Pasante: Ps. Antonela Nioi.
2. Ferrater Mora, Diccionario de Filosofía. Etimológicamente paradoja significa contrario a la opinión, esto es, contrario a la opinión recibida y común; para (contra), doxa-doxa (opinión). Cicerón (De fin., IV, 74) escribe: “Lo que ellos [los griegos] llaman pa??d??a, lo llamamos nosotros ‘cosas que maravillan’”. En efecto, la paradoja maravilla, porque propone algo que parece asombroso que pueda ser tal como se dice que es.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bolis, N., Oroquieta, N. “El lugar de los adultos ante las nuevas formas de socialización de los púberes y adolescentes en los espacios virtuales. Problemas y posibilidades de la transmisión intergeneracional en el marco de la convivencia escolar”. Actas Jornadas de investigación 2014. Facultad de Psicología UNR .ISSN2313-9536
- Deleuze, G. (1995). Posdata sobre las sociedades de control. El lenguaje libertario. Montevideo: Editorial Nordan.
- Rother Hornstein, M.C., Sternbach, S. y otros. (2008). Adolescencias: Trayectorias turbulentas. Buenos Aires: Paidós.
- Sibilia, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P., Sotolano, O. y otros (2010). La intimidad. Un problema actual del psicoanálisis. Buenos Aires: Psicolibros ediciones.

# ESTUDIO DEL ABORDAJE MÉDICO DE NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA QUE MANIFIESTAN PROBLEMAS CONDUCTUALES Y DE APRENDIZAJE

Brunno, Silvina; Mases, Mariela; Muraca, Francisco; Aragone, Ángeles Rocío; Audisio, Eduardo  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una investigación cuyo objetivo es estudiar la problemática de la utilización de psicofármacos para el tratamiento de niños de escuela primaria en la ciudad de Rosario, que manifiestan trastornos cognitivos y conductuales. En una instancia anterior se trabajó con directivos escolares y se identificaron dos modalidades de intervención al encarar el tratamiento médico, una en escuelas de barrios carenciados y otra en instituciones con alumnos de nivel socioeconómico medio-alto. Con el objetivo de profundizar el estudio de estas modalidades se realizaron entrevistas con dos médicos pediatras, representativos de los dos contextos. Los resultados indicaron que en el primer caso la demanda de atención médica proviene de los docentes, el abordaje es interdisciplinario y la participación de la familia del niño es escasa. En el segundo caso, la demanda de la escuela es receptada por los padres y estos organizan las consultas médicas, y mantienen el vínculo con la escuela. Con respecto a la utilización de psicofármacos los profesionales coincidieron en que resulta necesaria solamente en algunos casos. Este trabajo constituye un aporte para la comprensión de la problemática de los niños en edad escolar que manifiestan trastornos cognitivos y conductuales, y que reciben tratamiento médico.

## Palabras clave

Psicofármacos, Infancia, Escolarización, Medicalización

## ABSTRACT

STUDY OF MEDICAL APPROACH OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH BEHAVIORAL AND LEARNING PROBLEMS

This work is part of a research whose objective is to study the problem of the use of psychotropic drugs for the treatment of elementary school children in the city of Rosario, who show cognitive and behavioral disorders. In a previous instance, we worked with school authorities and identified two intervention modalities when facing medical treatment, one in schools in needy neighborhoods and another in institutions with students of medium-high socioeconomic level. In order to deepen the study of these modalities, interviews were conducted with two pediatricians representing the two contexts. The results indicated that in the first case the demand for medical care comes from teachers, the approach is interdisciplinary and the participation of the child's family is limited. In the second case, the demand of the school is received by the parents and they organize the medical consultations, and maintain the bond with the school. With regard to the use of psychotropic drugs professionals

agreed that it is necessary only in some cases. This work constitutes a contribution to the understanding of the problem of school-age children who manifest cognitive and behavioral disorders and receive medical treatment.

## Key words

Psychoactive, Medicines, Children, Schooling, Medicalization

## Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación cuyo objetivo es contribuir al estudio de la problemática que se presenta en el ámbito escolar de nivel primario de la ciudad de Rosario, en relación a la utilización de psicofármacos para el tratamiento de algunos niños con ciertas manifestaciones de carácter cognitivo, afectivo y conductual. En los últimos años se ha evidenciado un incremento en la utilización de medicación psicotrópica en estos casos (Bonati y Clavenna, 2005; Brió, 2006; Carlson et al., 2006; Vitiello, 2008; Huefner y Griffith, 2014). Este hecho está de algún modo relacionado con el pasaje de los niños por el sistema educativo, especialmente en el nivel primario, donde se requiere de ellos el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, afectivas y conductuales. La institución escolar fue concebida desde sus orígenes como una institución homogeneizadora (Pineau et al., 2007), por lo tanto cuando los niños devienen alumnos en el ámbito escolar, y se alejan en sus manifestaciones de lo esperable comienza a abrirse el camino a la intervención de profesionales que suman sus miradas especializadas.

Se prescriben medicamentos psicotrópicos para diferentes trastornos (Huefner y Griffith, 2014): autismo (Carlson et al., 2006); trastornos de ansiedad (Rosenberg et al., 2003; Segool y Carlson, 2008); trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (Barragán et al., 2005; Rowles y Findling, 2010). Niños que fuera del ámbito escolar no requirieron de medicación psicofarmacológica, en la escuela aparecen caratulados con diferentes patologías que van modificando sus nominaciones.

Fernández (2010) destaca que el uso de psicofármacos en niños y adolescentes constituye una de las áreas más controvertidas en la psicofarmacología general. Señala que la psiquiatra infantil debe reconocer el medio en el que el niño vive y no debe considerarlo como un ser aislado, ya que es un sujeto que se abre a la experiencia y se va construyendo sobre sus propias contradicciones, el niño se convierte en un sujeto activo del mundo circundante. La farmacoterapia no se debe usar en sustitución de otras formas de intervención ni tras el fracaso de otros abordajes terapéuticos. Este

autor entiende que una vez considerada la pertinencia del uso de un fármaco, se debe determinar qué lugar ocupa en el tratamiento. Respecto a la utilización de psicofármacos en la medicación de los niños, el trastorno más representativo es el TDAH. Su diagnóstico es principalmente clínico ya que no existe actualmente ninguna prueba psicométrica que pueda considerarse diagnóstica (Lora y Díaz, 2012). Brió (2006) destaca que el TDAH es una de las patologías psiquiátricas más prevalente, estudiada y controversial de la infancia.

Soutullo y Díez (2007) señalan que en el origen del trastorno están implicados componentes genéticos y factores ambientales, estos últimos especialmente prenatales y perinatales. Describen alteraciones neurológicas en los circuitos que comunican la corteza prefrontal y los ganglios basales, y los neurotransmisores implicados serían la dopamina y la noradrenalina. Hoogman et al. (2017) refieren una correlación entre las manifestaciones del trastorno y ciertas alteraciones encefálicas. Si embargo, aunque en la comunidad científica predomina el acuerdo en torno al sustrato biológico del trastorno, no se han identificado marcadores clínicos ni de laboratorio que permitan definirlo claramente (Cardo y Severa, 2008). Mientras que algunos autores centran el tratamiento en los psicofármacos (Barragán et al., 2005; Ryan et al., 2011; Rowles y Findling, 2010), otros plantean la necesidad de los tratamientos de carácter interdisciplinario para el TDAH, que comprenden terapia psicológica y medicación (Chica y Vásquez, 2005; Etchepareborda y Díaz, 2009; Lora y Díaz, 2012). El tratamiento debe ser multimodal, incluyendo la participación coordinada de médicos, psicólogos, docentes y padres, aplicando intervenciones adaptadas al paciente, a su edad y a las necesidades del niño y su entorno. Es necesaria la figura de un coordinador del tratamiento, que bien puede ser el pediatra de atención primaria, ya que conoce al paciente y a la familia, y puede establecer un vínculo especial hasta la adolescencia (Rodríguez Hernández y Criado Gutiérrez, 2014).

En un primera etapa de esta investigación se indagaron las distintas perspectivas de los directivos escolares sobre el tema en cuestión, tratando de establecer comparaciones entre instituciones educativas de gestión pública y de gestión privada, y entre escuelas con alumnos de distintos niveles socioeconómicos, siempre en el ámbito de la ciudad de Rosario (Brunno et al., 2016; Muraca et al. 2017). En términos generales, se puede decir que los directivos refirieron un aumento de la población de niños tratados con psicofármacos que transitan la escuela primaria y que el diagnóstico más observado sería el trastorno de atención con hiperactividad. Además, acordaron en que los procesos de escolarización podrían ser factores que incidirían en la determinación de la medicación, especialmente en niños que manifiestan dificultades conductuales de adaptación al sistema escolar. Cabe destacar que los resultados obtenidos permitieron distinguir dos modos de acción frente a la problemática estudiada. Por una parte, en el caso de las escuelas de gestión oficial que se encuentran en contextos vulnerables la iniciativa de la consulta es tomada por los docentes y llevada a cabo en centros primarios de atención de la salud pública. Por otra, en las escuelas de nivel económico medio o alto los padres son convocados por el personal escolar y ellos asumen la instancia de elección de los profesionales que deben ser consultados.

En función de esta última observación, en esta nueva etapa se realizaron entrevistas con profesionales médicos que intervienen en la atención de niños que asisten a instituciones educativas pertenecientes a los dos contextos socioeconómicos mencionados. El objetivo fue indagar acerca de las dos modalidades de intervención observadas.

### **Metodología**

El trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo, el mismo "... puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen)" (Hernández Sampieri et al., 2006: 9). Permite, en otros términos, el acercamiento al mundo social sin iniciar el proceso de investigación desde una teoría en particular, posibilita examinarlo, analizarlo y en ese proceso ir desarrollando articulaciones que permitan construir una teoría coherente.

En esta etapa de la investigación la recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a dos médicos pediatras de la ciudad de Rosario, uno que desarrolla su actividad en un centro municipal de atención primaria de la salud ubicado en un barrio carenciado, y otro que se desempeña en una institución privada del centro de la ciudad. El propósito fue trabajar dos casos que resulten representativos de médicos pediatras que atienden a niños que asisten a instituciones educativas de los dos contextos socioeconómicos analizados en este trabajo. El análisis de la información se fue desplegando a medida que avanzó la recolección de los datos, fundamentado en la inducción analítica y la interpretación.

### **Análisis de los resultados**

Una de las entrevistas se realizó con un médico pediatra de un centro municipal de atención primaria de la salud ubicado en la zona suroeste de la ciudad de Rosario, esta zona se caracteriza por la precariedad de las viviendas y de los servicios. También participó del encuentro una psicóloga que se desempeña en ese centro de salud.

Los profesionales relataron que reciben algunas derivaciones realizadas por los docentes de escuela primaria común en relación a aspectos conductuales y de aprendizaje, y que generalmente los padres no solicitan consultas por estos temas si no es por sugerencia de la escuela. Ante la pregunta acerca de las conductas que generan demanda de atención, ambos profesionales manifestaron que las conductas de los niños que generan mayor malestar a los docentes son las que aparecen a manera de estallido, episodios de agresividad que afectan el lazo y al trabajo áulico. En esos casos el niño no presta atención, golpea o molesta con agresiones verbales a otros alumnos, y en consecuencia recibe sanciones que tienden a alejarlo del aula. Coincidieron en que: "esos niños no pueden tolerar el 'no' o no tienen posibilidad de expresar en palabras lo que les ocurre y ponen a jugar el cuerpo".

Relataron que la admisión de cada niño se realiza de manera conjunta con el Centro de Convivencia Barrial que cuenta con educa-

dores orientados en la pedagogía social, sosteniendo encuentros en donde se proponen estrategias de trabajo. Para obtener información sobre la situación de cada niño los profesionales entrevistados expresaron que solicitan un informe de la escuela, con el detalle de las cuestiones que generan inquietud al docente, también requieren cuadernos y carpetas, ya que de ellos obtienen datos de la escritura, del orden que el niño manifiesta en su trabajo, entre otros valiosos aspectos. También acuerdan reuniones con los docentes para planificar las estrategias de intervención ya que la institución educativa es percibida por ambos profesionales como un lugar donde los síntomas de los niños pueden ser detectados.

En aquellos casos en los que se evidencian problemas orgánicos, derivan al niño al hospital como segundo nivel de atención de la salud, para el cual cada centro de salud tiene un cupo de turnos asignado. Expresaron que la cantidad de turnos puede resultar disminuida por diversas circunstancias, por ejemplo la licencia de un especialista, y en esas ocasiones la atención en el segundo nivel se encuentra demorada.

En el caso de una derivación, el pediatra del centro de salud relató que sostiene el acompañamiento de la evolución del niño. En algunas instancias dialoga directamente con el especialista, cuando duda o no acuerda con una estrategia terapéutica o medicación. Expresó que el diálogo entre profesionales se hace necesario para la continuidad del tratamiento, especialmente porque el tiempo de contacto del especialista con el paciente se le limita al momento de la consulta.

Las derivaciones se realizan especialmente a fonoaudiólogos. Respecto a las situaciones específicas de derivación a neurología, que tanto el pediatra como la psicóloga refirieron como escasas, ambos coincidieron que si bien es el especialista quien decide medicar o no a los niños, es el pediatra quien evalúa la mejora, y trabaja en relación con la familia supervisando el suministro de la medicación, ya que en ocasiones los familiares modifican las dosis o suspenden la administración.

Ante esta cuestión de la utilización de psicofármacos, ambos profesionales del centro sostuvieron que si bien la medicación tiende a callar el síntoma, en algunos casos brinda la posibilidad de que el niño pueda hablar y desplegar lo que le está pasando. Coincidieron en que medicación debe permitir operar sobre el sufrimiento pero no silenciarlo.

Respecto al tratamiento, describieron que algunas familias pueden sostenerlo y otras tienden a abandonarlo luego de un tiempo. Ambos insistieron en que en todos los casos evalúan si es el niño quien debe ser tratado o son los adultos que lo rodean, intentando siempre preservar al niño de comenzar un tratamiento innecesario. La otra entrevista se realizó con un médico pediatra de un sanatorio privado especializado en la atención de niños, ubicado en el centro de la ciudad. Según su opinión cada vez es mayor el número de niños que se atiende por trastorno de déficit de atención con hiperactividad, principalmente por demandas de los establecimientos escolares. Manifestó que el punto clave, en relación a éste trastorno, es el inicio de la escuela. El contacto es a través de los padres, en casos muy puntuales son los docentes de la escuela quienes se comunican con el profesional. También la familia realiza una consulta cuando han agotado sus recursos para abordar al niño,

cuando se han superado las posibilidades de manejo de un comportamiento hiperactivo.

La derivación más frecuente por parte del pediatra es en primer instancia a neurología, donde si el neurólogo detecta alguna otra cuestión, suele hacer las derivaciones a otros especialistas como psicólogos o psiquiatras. El neurólogo es informado sobre el perfil del niño y ordena realizar todos los estudios pertinentes antes de decidir una medicación. Siendo así mucho más medido el tema de la medicación.

El entrevistado opinó que la utilización de medicación es un tema controvertido, en la mayoría de los casos no es necesaria. En algunos casos resulta pertinente el tratamiento con psicofármacos y se logra una mejoría, siendo éstos medicamentos importantes y útiles. Muchos no dan una respuesta inmediata o la esperada por los especialistas, entonces es abandonada o se realizan interconsultas con distintos profesionales, y se termina recurriendo a un psiquiatra como última instancia. Se trata de encontrar “la maravilla o la salvación de un medicamento”, que en realidad es un componente más de una serie de tratamientos que deben recibir los niños.

Dependiendo la medicación y la respuesta de cada niño, se advierten algunos cambios o efectos colaterales a nivel conductual. Según el criterio del pediatra consultado es preferible que su aprendizaje sea más lento o buscar otra alternativa de aprendizaje y “tener un chico más normal”. En algunos casos, se prefiere que el niño sea como era antes a tener cambios conductuales muy importantes en post de que pueda estar un poco más atento en la escuela y aprender un poco más desde el punto de vista intelectual.

Según expresó considera que el modo de abordar la situación requiere prestar mucha atención al grupo familiar; porque aunque se realice un tratamiento enfocado en el paciente, luego el niño vuelve al mismo ámbito del que salió, siendo posible que ese ámbito sea uno de los factores más importantes en el cambio de conducta o en el cambio de personalidad del paciente. Es importante darle pautas de manejo a la familia. Ésta tiene que tener cierta idea como accionar, que hacer en cada circunstancia que se le presenta a su hijo, y en general, la familia tiene un desconocimiento absoluto.

Acerca del vínculo médico-institución educativa y la realización de informes, nos manifestó que en general los padres se comunican con los docentes, les transmiten cuáles son los problemas y los avances con el tratamiento, y muchas veces necesitan confirmar esa información que ellos llevan a través de un informe del profesional. Opinó que es importante puntualizar a la escuela cuáles son las necesidades del alumno, para que se lo conduzca de determinada manera logrando así una red de adaptación. Que el docente realice un acompañamiento, un seguimiento del niño en clases, recreos y otras actividades. Hay establecimientos que son más receptivos, pero como el número de alumnos por curso es elevado se torna dificultoso que un docente pueda brindarle la atención necesaria, generándose de esta forma una insistencia por parte de los docentes o de la institución educativa para la búsqueda de la solución médica del problema.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten describir dos modalidades de abordaje para la atención de niños con problemas conductuales y

de aprendizaje, cuando estas dificultades se ponen de manifiesto en la escuela primaria. Una modalidad se aplica en un centro de atención primaria de la salud ubicado en un barrio carenciado de la ciudad de Rosario, donde se atiende a niños de escuelas del mismo barrio. La otra forma de abordaje corresponde a un centro asistencial del centro de la ciudad, donde concurren niños de escuelas primarias que son comprendidos en niveles socioeconómicos medios o altos.

En el primer caso, la demanda de atención médica proviene de los docentes de la escuela. El abordaje se realiza en forma interdisciplinaria, los principales actores intervinientes proviene de las siguientes disciplinas: docencia, pedagogía, pediatría, fonoaudiología y neurología, con el seguimiento del paciente por parte del médico pediatra. La participación de la familia del niño no ocupa un lugar importante, lo que dificulta la continuidad del tratamiento. Seguramente este es el problema central de esta modalidad, sumado a ciertas dificultades del sistema de salud pública como la falta de turnos con los especialistas.

En el segundo caso, la demanda de la escuela es receptada por los familiares y estos organizan la consulta con el pediatra y, posteriormente, con el neurólogo si se requiere la derivación. Además, son los padres los que mantienen el vínculo con la escuela, transmitiendo las opiniones de los médicos y acompañando un informe en algunas oportunidades. La principal observación que se puede realizar a esta modalidad es la falta de un trabajo interdisciplinario entre los profesionales y la desconexión de estos con la escuela.

Con respecto a la utilización de psicofármacos la opinión de los profesionales entrevistados fue coincidente, manifestando que la medicación resulta necesaria solamente en algunos casos. Esta concepción parece no estar de acuerdo con mucha de la bibliografía que señala como elemento central del tratamiento a la utilización de fármacos.

Los resultados de este trabajo constituyen un aporte para la comprensión de la problemática que se presenta en las escuelas con los niños que presentan trastornos en sus conductas y en su aprendizaje, que conducen a la consulta posterior con profesionales del campo de la salud.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barragán-Pérez, E., Borboa-Arce, E., Garza-Morales, S., Hernández-Aguilar, J. (2005). Eficacia y seguridad del clorhidrato de atomoxetina en el tratamiento de pacientes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 62 (5): 339-347.
- Bonati, M., Clavenna, A. (2005). The epidemiology of psychotropic drug use in children and adolescents. *Inter Rev Psychiatr*, 17(3): 181-188.
- Brió, M. (2007). Trastorno por déficit atencional: abordaje farmacológico. En Brió, M. (ed.) *Psicofarmacología y Neurociencia en Pediatría*, pp. 183-194. Buenos Aires: Sciens.
- Brunno, S., Muraca, M., Mases, M., Audisio, E. (2016). Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología-UBA. Área temática: Psicología educacional y orientación vocacional: 366.
- Cardo, E., Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Rev Neurol*, 46 (6): 365-372.
- Carlson, J., Brinkman, T., Majewicz-Hefley, A. (2006). Medication treatment outcomes for school-aged children diagnosed with autism. *The California School Psychologist*, 11: 21-30.
- Chica Úrzola, H., Vásquez, R. (2005). ¿Por qué no se mejoran los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad? *Rev Fac Med Univ Nac Colomb*, 53(3).
- Etchepareborda, M., Díaz Lucero, A. (2009). Aspectos controvertidos en el trastorno de déficit de atención. *Actualizaciones en neurología infantil II. Medicina (BA)*, 69 (1/1): 51-63.
- Fernández, J. (2010) ¿Cuándo se medica a un niño? *Capitalismo, sujeto y lazo social. Teoría y Clínica Psiquiátrica. XXIV Jornadas de Residentes de Psicología y Psiquiatría de la Provincia de Buenos Aires y las XI Jornadas de Residentes de Salud Mental de la Provincia de Buenos Aires.*
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D., Mennes, M., Zwiers, M. et al. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults. *Lancet Psychiatry*, 4(4): 310-319.
- Huefner, J., Griffith, A. (2014) Psychotropic medication use with troubled children and youth. *J Child Fam Stud*, 23:613-616.
- Lora Espinoza, A., Díaz Aguilar, M. (2012). Aspectos prácticos en la atención del niño y adolescente con TDAH. *Rev. Pediatría Atención Primaria Suplemento 2012*: (21): 83-86.
- Muraca, F., Brunno, S., Mases, M. (2017). Estudio comparativo de las perspectivas de directivos de distintos tipos de escuelas primarias sobre el uso de psicofármacos en algunos de sus alumnos. Libro de la Jornada de Ciencia y Tecnología-UNR. Rosario: UNR Editora (en prensa).
- Pineau, P. (2007). La escuela como máquina de educar. Buenos Aires. Paidós.
- Rodríguez Hernández, P., Criado Gutiérrez, I. (2014). Plan de tratamiento multimodal de TDAH. Tratamiento psicoeducativo. *Pediatría Integral*, XVIII (9): 624-633.
- Rosenberg, D., Preeya Banerjee, S., Ivey, J., Lorch, E. (2003). Psychopharmacology of child and adolescent anxiety disorders. *Psychiatric Annals*, 33(4):273-278.
- Rowles, B., Findling, R. (2010). Review of pharmacotherapy options for the treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder (adhd) and adhd-like symptoms in children and adolescents with developmental disorders. *Dev Disabil Res Rev* 16: 273 – 282.
- Ryan, J., Katsiyannis, A., Hughes, E. (2011). Medication treatment for attention deficit hyperactivity disorder. *Theory Into Practice*, 50:52-60.
- Segool, N., Carlson, J. (2008). Efficacy of cognitive-behavioral and pharmacological treatments for children with social anxiety. *Depression and anxiety*, 25:620-631.
- Soutullo Esperón, C., Díez Suárez, A. (2007) *Manual diagnóstico y tratamiento de TDAH*. Madrid: Médica Panamericana.
- Vitiello, B. (2008). An international perspective on pediatric psychopharmacology. *Int Rev Psychiatr*, 20(2): 121-126.

# SENTIDO Y VIVENCIA EN EL RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

Bur, Ricardo; Sulle, Adriana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El trabajo presenta el análisis de caso de una respuesta al Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica (Erausquin, 2006, 2008, 2013), suministrado antes y después de la experiencia formativa, que construyó una Tutora integrante del equipo que dicta un Taller de Orientación Pedagógica en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. A partir de su relato, se describen e identifican los cambios que se producen en el sentido que la docente-tutora otorga a su vivencia, a lo largo de la experiencia formativa en la que participa. En el análisis se incluyen tanto las descripciones de su vivencia, como las impresiones sobre la experiencia de las alumnas durante el desarrollo de las prácticas. Se utilizan para el análisis categorías provenientes de la psicología histórico cultural de Lev Vigotsky, tales como "Sentido" y "Vivencia".

## Palabras clave

Sentido Vivencia, Intervención Psicoeducativa, Vigotsky

## ABSTRACT

SENSE AND EMOTIONAL EXPERIENCE IN THE NARRATION OF A TRAINING EXPERIENCE IN PSYCHO-EDUCATIONAL INTERVENTION  
The work presents the case-study of the answer to the Questionnaire of Reflection about the Practice (Erausquin, 2006), before and after the training experience, that was constructed by a Tutor of the Teacher Team of the Course of Pedagogical Orientation in the Bachelor of Educational Science at State University of Luján. The analysis describes and identifies the changes in the sense that the teacher gives to the experience in which she participates. Besides the descriptions of her experience, the analysis includes also the perspectives about the experience of the students during the development of the practices. Categories from cultural historical psychological frame of Lev Vigotsky, such as "Sense" and "Emotional experience", are used for the analysis.

## Key words

Sense/Meaning, Emotional experience, Psychoeducational Intervention, Vygotsky

## Introducción

Se presenta el análisis de un caso de cuestionario pre-test y post-test suministrado a una profesora integrante del equipo que dicta la asignatura "Orientación psicopedagógica: Taller II" en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. El análisis del material, se enmarca en el proyecto de investiga-

ción UBACyT 20020150100093BA perteneciente a la programación científica 2016-2018 (1), que tiene entre sus objetivos 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 propósito de esta comunicación es observar sentidos y vivencias, tanto en el análisis como en la resolución de problemas, construidos a partir del atravesamiento de prácticas en el campo, durante un Taller de Orientación Psicopedagógica, necesario para la formación de grado de los estudiantes.

Se ha tratado de identificar y caracterizar los cambios cognitivos y actitudinales ocurridos entre el pre-test y el post-test, administrados durante la cursada del taller. Durante el mismo, además del trabajo de campo, existen espacios para el desarrollo de discusiones teóricas, acompañadas y sostenidas por la bibliografía de trabajo relacionada con la intervención y las tareas de orientación psicopedagógica propias de la futura formación y desempeño profesional. En el taller, se propone una integración del proceso de aprendizaje a través de la articulación de la teoría con la práctica, para que los estudiantes puedan confrontar conceptualizaciones con problemas en el contexto en que surgen, tomando contacto con los actores sociales involucrados.

## Contexto y marco conceptual

En el taller se plantean y desarrollan conceptos e hipótesis de trabajo, con vistas a proveer instrumentos de análisis para diferentes problemas psicoeducativos presentes en el sistema de escolarización. Con el objetivo de que los estudiantes delimiten un marco orientado al diseño de estrategias de evaluación, investigación e intervención en el área psicopedagógica. Se incluyen marcos teóricos que explican y describen el desarrollo subjetivo-cognitivo de los sujetos en su relación con el aprendizaje cotidiano y escolar, a la vez que se procura proporcionar herramientas para la reflexión del rol del agente psicoeducativo, analizando sus inserciones y estrategias de trabajo, así como la proyección de alternativas posibles para el ejercicio de su rol. Asimismo, se lleva a cabo una revisión crítica de las relaciones entre los discursos y las prácticas psicológicas y educativas, a efectos de que puedan advertir sobre las posiciones reduccionistas que no han atendido al carácter complejo de los procesos de escolarización, recuperando una mirada desde múltiples disciplinas. Se analizan también las características de la escuela, que procura la obtención de logros homogéneos a partir de una población heterogénea, situando las prácticas psicopedagógicas en un lugar de tensión. Por último, se revisan herramientas, que



permitan atender la diversidad desde miradas que eviten tratar la diferencia como deficiencia, impulsando prácticas de intervención alternativas que generen calidad, inclusión y sentidos de la experiencia educativa.

En este caso, se presenta el análisis del cuestionario suministrado a una docente tutora de la materia, particularmente valioso ya que permite identificar, a partir de su relato, los cambios que se producen respecto al sentido que la docente otorga a su experiencia. El relato incluye tanto descripciones de su vivencia, como impresiones sobre la experiencia de las alumnas durante el desarrollo de las prácticas. Se utilizan para el análisis las categorías de "Sentido" y "Vivencia" desde el enfoque del psicólogo ruso Lev Vigotsky.

### El análisis de un caso

Son varios los autores que consideran, siguiendo a Vigotsky, que tanto intelecto como afecto constituyen funciones de la conciencia humana, ya que éste piensa a la conciencia como la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales (Rodríguez Arocho, 2015). La "Vivencia", como unidad de análisis de la conciencia, posibilitaría un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, a la vez que reflejaría la unidad de aspectos socioculturales y personales. La vivencia permite explicar así la articulación del desarrollo subjetivo, en el contexto, en un doble juego de negociación, transformación y resistencia en que la cultura se hace propia (Vigotsky, 1996; Wertsch, 1985).

En nuestra investigación, se administraron dos cuestionarios: uno a tutores y otro a estudiantes, ambos a los mismos sujetos, en dos momentos distintos, al comenzar el taller y al finalizar el mismo. El instrumento 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, la identificación de actores y objetivos de la mencionada intervención, la descripción de herramientas, la explicitación de los eventuales resultados obtenidos, y una serie de ítems que apuntan a la reflexión personal del sujeto acerca de lo aprendido en el rol durante la duración del taller.

A efectos de esta comunicación, y por razones de espacio, presentaremos algunos fragmentos de las respuestas dadas por uno de los sujetos tutores del taller al comenzar y finalizar el mismo.

Ante la consulta acerca de los resultados y la atribución causal de la experiencia, la entrevistada reconoce, en el cuestionario inicial, -luego de relatar una experiencia vivida al interior del sistema educativo-, que "no se evidenció resultado", que el mismo "no se sistematizó adecuadamente", por lo cual "es difícil saber si algo se modificó". En cambio, en el post-test, al dar cuenta de los resultados, reconoce que los resultados del proceso fueron muy satisfactorios, "en términos de que se lograron los objetivos centrales respecto de la reflexión en torno a la complejidad de factores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje escolar (...) pudiendo elaborar y llevar a cabo acciones situadas para volver a reflexionar posteriormente a la luz de las categorías teóricas". La entrevistada considera que "el resultado es producto de un trabajo interesante de problematización de las representaciones, los prejuicios y las miradas acerca de los procesos de escolarización y sus condiciones..." Como se

puede observar, ante la misma pregunta, las experiencias ahora se tornan subjetivas en el marco de la red de sentidos que caracterizan la inserción social del sujeto en los contextos en los que éste participa (González Rey, 2009). Consideramos por lo tanto que categorías como sentido (o como significado) dan forma y conforman un sistema semántico que permite interpretar, recrear y a la vez, crear o transformar la realidad sociocultural.

Ante la pregunta acerca de qué fue lo más significativo de la experiencia, la tutora reconoce, en el pre-test, que fue "fundamental el acercamiento que se produjo entre distintos ámbitos y actores educativos". En cambio, ante la misma pregunta en el post-test, su relato da cuenta de una experiencia que para ella "constituyó un verdadero aprendizaje", al tiempo que consideró que para los estudiantes también fue "significativa" acerca de "los distintos posicionamientos, miradas y representaciones que se relacionan con determinadas prácticas". En lo personal, reconoce que se sintió "comprometida e involucrada con la propuesta (...) interesada y abierta a aprender", al tiempo que considera, respecto de las orientadoras en formación que cursaron el taller, que "se sintieron movilizadas por los interrogantes y las categorías teóricas que se plantearon" aunque reconoce que "en algunos casos se incomodaron y debieron afrontar situaciones difíciles en las escuelas, asumiendo un posicionamiento que fue modificándose en el recorrido". Como se puede observar, el carácter de la vivencia está determinado por cómo el sujeto comprende las circunstancias que lo rodean. Sostiene Rodríguez Arocho (2015) que la vivencia es calificada por Vygotsky como "experiencia atribuida de sentido". En línea con este autor, el pensamiento no nace de sí mismo, ni de otros pensamientos, sino "de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones" (Vigotsky, 1934-1993:342).

Así, cuando la entrevistada se refiere a aquello que aprendió durante la experiencia del taller, en el pre-test la tutora sólo reconoce "el aporte de herramientas para reflexionar acerca de las prácticas", mientras que en el post-test, ante la misma pregunta, afirma que la cursada le permitió "profundizar en categorías teóricas y herramientas de orientación e intervención, desde una mirada relacional, histórica y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje (...) posicionándome e implicándome como agente psicoeducativo en el acompañamiento a las orientadoras en formación (...) Aprendí, además, que es preciso acompañar aún más la selección de las instituciones para estas primeras prácticas de las estudiantes, así como también la elaboración de propuestas y desarrollo de acciones en las escuelas".

En este caso, consideramos que la entrevistada, al referirse a la experiencia vivida, amplía su repertorio de significados adquiriendo así nuevas áreas de contenido. Según Vigotsky, una palabra adquiere sentido en un contexto y puede cambiar su sentido en otros. Este autor afirma que "el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad" (Vygotsky, 1934-1993:333) ya que la palabra "está insertada en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido y pasa a significar más o menos lo que significa aisladamente y fuera

del contexto: más, porque se amplía su repertorio de significados; menos, porque el contexto en cuestión limita y concretiza su significado abstracto (Vigotsky, op.cit.:334)

Respecto del desarrollo de competencias que pudo identificar en los estudiantes, en el relato inicial la entrevistada sólo considera que los estudiantes desarrollaron “una visión comprensiva de la realidad, empatizaron con quienes estaban participando en las propuestas educativas”, mientras que en el post-test, la reflexión acerca de los cambios detectados en los estudiantes, se amplía, y está centrada en el desarrollo de “un posicionamiento más reflexivo, participativo y problematizador de la realidad educativa”, al afirmar que las estudiantes “pudieron trascender el análisis de los discursos y la mirada externa de una situación, para involucrarse y participar de una experiencia que movilizó sus representaciones y supuestos”.

Valora, además, la actividad conjunta desarrollada, al afirmar que las participantes del taller, gracias a la actividad, “pudieron pensar nuevas posibilidades de trabajo colaborativo”. Reconoce que fueron favorecedores de la tarea “el compromiso, la disponibilidad y la comunicación abierta (...) donde circuló la palabra y se construyeron colectivamente propuestas de intervención”.

#### **A modo de cierre**

Nuestro propósito ha sido el de explorar cualitativamente las respuestas en relación a relatos de experiencias, enfocando aquellos aspectos ligados a la significatividad de un problema, tanto como sobre lo que sintió la sujeto en dicha experiencia, centrando nuestra mirada en el análisis tanto de aquellos significados relacionados con la expansión y la toma de conciencia, dando cuenta de lo nuevo, como con aquellos relacionados con la invisibilización, la escisión y el retorno a posiciones reduccionistas, sin posibilidad de sostener la eventual unidad en la complejidad. Consideramos que categorías como “Vivencia” o “Sentido”, -enunciadas y abiertas, pero no completadas en vida por el propio Vygotsky-, no por casualidad han comenzado a recibir atención en el marco de los enfoques histórico-socio-culturales, expandiéndose su estudio a otros campos de la psicología, tales como el de la práctica clínica (González Rey, 2009).

Pensamos que continuar con estas líneas de investigación puede ser fructífero, ya que posibilitan identificar movimientos productos de la tarea psicoeducativa. Sería deseable, en este camino, continuar en la conformación de redes de intercambio y formación con otros proyectos de investigación de la Universidad de Buenos Aires y otros centros académicos, tanto nacionales como extranjeros, alrededor de cuestiones tales como la formación profesional de psicólogos en áreas cruciales para la inclusión social y calidad de vida de la población, los procesos de intercambio de saberes y experiencias entre universidad y escuelas (a través de proyectos de extensión y/o investigación), y el diseño y la reflexión acerca de aquellos dispositivos de aprendizaje en servicio o aprendizaje profesional, como el que acabamos de describir en este trabajo.

#### **NOTA**

(1) El proyecto UBACyT 20020150100093BA (programación científica 2016-2018) es dirigido por la Prof. Cristina Erausquin. El título del proyecto es 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. Algunos de los objetivos de dicho proyecto se desarrollan en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, bajo la coordinación de los autores de esta ponencia.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Larripa M., Ortega G., Malti V., Paglia G., Salinas, D., (2007) “Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: Diversidad y cambios en los modelos mentales de los “psicólogos en formación” y construcción de competencias profesionales”, en Anuario de Investigaciones, Vol. XIV Facultad de Psicología UBA.2006.
- Erausquin C., Basualdo M. E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2008) “Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural: 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 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, ISSN 0329-5885, pp. 89-107.
- Erausquin, Basualdo (2013) “El giro contextualista”, en Erausquin C., Bur R. (comps y edit.) (2013) Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación.. Segunda versión corregida y aumentada Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural (2017), ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Gonzalez Rey, F.L. (2009) Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc.
- Rodriguez Arocho, W. (2015) “Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski”. Conferencia dictada en Monterrey. Universidad de Puerto Rico.
- Vygotsky, L. (1934-1993) “Pensamiento y Lenguaje”. En Obras escogidas. T. II Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1996). “Psicología infantil”. En Obras escogidas, vol. IV. 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.

# PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LOS PROFESORADOS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Caram, Gladys; Naigeboren Guzmán, Marta; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina; Ale, María José; Davila, Julieta Beatriz  
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

---

## RESUMEN

Desde el Proyecto de Investigación “Dificultades en las trayectorias académicas de los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación y los profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Propuestas de intervención desde la función del docente tutor”, se analizan las dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes de las carreras mencionadas, en relación a sus trayectorias académicas. En este trabajo se busca indagar, en particular, sobre el uso del tiempo, la planificación y organización de sus estudios, para lo cual se aplicó un cuestionario semiestructurado, a un total de 150 alumnos/as de las carreras mencionadas, que se analiza a través de las siguientes categorías: tiempo de dedicación al estudio; planificación de la tarea; atribución de logros y dificultades a los resultados en exámenes parciales y finales; necesidades de mejora en los procesos de aprendizaje y factores favorables para un mejor desempeño académico. Cabe destacar que el factor -mayor tiempo de estudio- (planteado por un 91% de los estudiantes), no implica precisamente el aprovechamiento productivo del mismo sino que para mejorar el rendimiento académico, se requiere también de su planificación y organización, permitiendo optimizar el aprendizaje y sus resultados.

## Palabras clave

Dificultades, Trayectorias, Tiempo, Tutor

## ABSTRACT

PLANNING AND ORGANIZATION OF TIME IN STUDENTS OF THE CAREER OF EDUCATION SCIENCES AND TEACHERS OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND LETTERS OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMAN

From the Research Project “Difficulties in the academic trajectories of the students of the career of Education Sciences and the faculty of the Faculty of Philosophy and Letters of the UNT. Proposals for intervention from the role of the tutor teacher”, analyze the most frequent difficulties presented by students of the mentioned courses, in relation to their academic trajectories. This paper aims to investigate, in particular, the use of time, the planning and organization of studies, for which a semi-structured questionnaire was applied to a total of 150 students of the mentioned courses, which is analyzed

through the following categories: time to study; Task planning; Attribution of achievements and difficulties to the results in partial and final exams; Improvement needs in the learning processes and favorable factors for a better academic performance. It should be noted that the factor - higher time of study (raised by 91% of students), does not imply precisely the productive use of time, but to improve academic performance, it also requires planning and organization, allowing optimization of Learning and its results.

## Key words

Difficulties, Trajectories, Time, Tutor

## Introducción

Desde el Proyecto de Investigación “Dificultades en las trayectorias académicas de los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación y los profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Propuestas de intervención desde la función del docente tutor” Proyecto SCAIT H571 (2016-2017), se realiza un análisis sobre las dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y de los profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán en sus trayectorias académicas.

A partir de la recolección de datos empíricos y el análisis de los mismos surge como información relevante que una de las notables dificultades que los alumnos manifiestan tener en su desempeño académico es la planificación y organización del tiempo de estudio. Se busca, a partir de este trabajo, desarrollar un análisis sobre el uso del tiempo, la planificación y organización del estudio en los alumnos universitarios como estrategia para mejorar sus procesos de aprendizaje.

Para responder a estas cuestiones, se llevó a cabo el análisis de datos obtenidos, a partir de la aplicación de un cuestionario semiestructurado administrado, en el año 2016, a un total de 150 alumnos/as de la carrera de Ciencias de la Educación y de los profesorados (Geografía, Historia, Química, Inglés, Artes, Filosofía, Letras, Economía, Francés) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, mediante las siguientes categorías: tiempo de dedicación al estudio; planificación de la tarea; atribución de logros y dificultades a los resultados en exámenes parciales y finales;

necesidades de mejora en los procesos de aprendizaje y factores favorables para un mejor desempeño académico.

### Marco Teórico

La problemática planteada en nuestra investigación está centrada en las dificultades que inciden en las trayectorias académicas de los estudiantes en las carreras de Ciencias de la Educación y de los Profesorados de la Universidad Nacional de Tucumán.

Consideramos que dicha problemática se halla determinada por múltiples factores, por lo que se hace necesario -para su análisis- tomar como punto de partida un paradigma basado en el principio de que todo fenómeno de la realidad se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad (Morín, 1999).

Desde la posición epistemológica adoptada, es necesario considerar al objeto de estudio como una totalidad compleja, en permanentes interacciones; el abordaje de los interrogantes que se generan, no implica necesariamente, llegar a respuestas acabadas. Morín, en este sentido, postula la necesidad de aceptar la incertidumbre y las contradicciones como inherentes a las problemáticas sociales. Si bien el fenómeno abordado en esta investigación se sitúa en relación con variables propias de la subjetividad, culturales, sociales, económicas, políticas, institucionales y curriculares, en este trabajo, nos centraremos en la dimensión referida a la temporalidad, es decir, en el uso que hacen los estudiantes de su tiempo y en la organización y planificación de sus estudios.

Las características actuales que presenta la postmodernidad en relación a la dimensión del tiempo, supone que estamos inmersos en un mundo de concentración en el presente y lo inmediato y sin planes a largo plazo, que desorienta la acción planificada y corre los compromisos. En este sentido, argumentan Coronado y Gómez Boulin (2015) que planificar una carrera para muchos jóvenes es una eternidad a largo plazo, no es nada sencillo. Por ello, entendemos a las trayectorias como caminos en construcción permanente lo cual implica admitir que la misma no está exenta de interrupciones, atajos, desvíos, y que los tiempos del caminar son divergentes, como lo son también los modos de hacerlo y los caminantes.

Las autoras consideran al tiempo, como un factor central en el análisis de las trayectorias estudiantiles, ya que proporciona una perspectiva para comprender la particularidad del tránsito académico, atendiendo a los recorridos propios que involucran los estudios superiores, donde además, elegir una carrera supone inscribirse en ella con la intención de continuarla hasta la graduación, lo cual requiere planificar, prever recursos, proponerse metas escalonadas y anticipar posibles obstáculos.

Hoy en día, el tiempo del cual disponen los jóvenes para estudiar es muy variado; encontramos indicadores tales como la postergación y extensos tiempos de espera que dificultan el recorrido esperado en las trayectorias formativas y/o académicas como estudiantes en la facultad. Según Mastache, Monetti y Aiello (2014), mientras la permanencia sostenida lleva a la graduación, la deserción supone el abandono, con anterioridad a la culminación de los estudios, que impide la obtención del título. Pero la cuestión no es tan sencilla porque las trayectorias de los estudiantes no son siempre lineales; antes bien, les es posible dejar de cursar para retomar tiempo después, dejar una carrera para comenzar otra, permanecer como

estudiantes muchos años y finalmente obtener o no el título. Ambas nociones en tanto comportamientos humanos, parecieran estar atravesadas por la idea de temporalidad.

Por su parte, Reguillo Cruz (2000), afirma que la dimensión temporal cumple un papel central cuando se habla de y con los jóvenes, y es por esto que “la reflexión sobre los jóvenes es una tarea que se inscribe en el necesario debate sobre el horizonte de futuro”. Horizonte hacia el cual habrá que pensar juntos, definiendo, analizando y reflexionando sobre las metas personales, necesidades, prioridades y dificultades u obstáculos a resolver a través de una toma de decisiones crítica y comprometida con acciones a sostener, a medio y largo plazo, en el tránsito de una propuesta formativa que responda a los propios intereses y/o aspiraciones, con el acompañamiento y orientación del profesional docente como guía y mediador.

La orientación es fundamental para el acompañamiento a estos jóvenes que se encuentran ante el desafío de reformular sus proyectos ocupacionales y, en este sentido, las Tutorías Universitarias permiten el abordaje de las problemáticas típicas de los jóvenes tanto en el ámbito académico (afrentamiento de exámenes, manejo del estrés, organización del tiempo de estudio para compatibilizarlo con otras actividades, etc.) como extra-académico (salud reproductiva, adicciones, etc.). (Coronado y Gómez Boulin 2015).

Se puede afirmar entonces que las problemáticas referidas a las trayectorias escolares de los alumnos universitarios constituyen una temática de gran importancia en la actualidad, situación que se ve reflejada en las políticas universitarias actuales y en el ámbito de la universidad, en general. La excesiva duración de los estudios universitarios, la deserción y el bajo rendimiento académico (Larramendy y Pereyra, 2012), son situaciones que alteran los objetivos curriculares previstos en el planeamiento educativo y que provocan desajustes de organización, presupuesto y gestión en las unidades académicas involucradas.

Rama (2006) sostiene al respecto que la morosidad, en el ritmo de los estudios, plantea la necesidad de nuevos escenarios de la educación superior, en los que se incluya la diversidad de su población. La permanente movilidad de los conocimientos lleva, necesariamente, a reflexionar además sobre un nuevo rol docente, comenta este autor.

En la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Tucumán, la retención, promoción y egreso han sido identificadas en los Ciclos de Mesas de Trabajo, desarrollados durante 2010 y 2011, como problemáticas prioritarias a resolver. Asimismo, se reconoce que existen múltiples causalidades en las problemáticas de los alumnos, por lo que se considera necesario realizar un acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, con el fin de lograr una mejora de la calidad educativa. Se considera que el papel del docente cobra fundamental relevancia en la búsqueda de soluciones. Se reconoce que la Universidad pública y gratuita contribuye, en gran medida, a la formación profesional de los jóvenes, pero no garantiza su titulación. También se consideran como factores que podrían estar incidiendo en esta problemática, los cambios vertiginosos en la sociedad, las nuevas problemáticas de los jóvenes, las dificultades para ubicarse en el área laboral, la necesidad de poseer competencias específicas de sus carreras y competencias

necesarias para esta sociedad cambiante.

En este contexto y, atendiendo a los cambios culturales actuales, los diferentes perfiles de alumnos ingresantes y las necesidades de orientación y apoyo que presentan para su retención y egreso, es posible considerar la necesidad de implementar espacios de tutoría docente, desde las diferentes carreras, considerando las problemáticas más frecuentes que se presentan y obstaculizan el avance.

### Metodología

Desde un diseño de investigación exploratorio, de corte transversal, focalizado en una perspectiva cuali - cuantitativa, se administró un cuestionario validado, compuesto por 12 preguntas, de carácter abierto y cerrado, como instrumento idóneo para indagar acerca de las variables más frecuentes que intervienen en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios. 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. Para abordar este análisis, se tomaron las siguientes categorías, a fin de profundizar en los factores y aspectos que inciden en la planificación y organización del tiempo, en estos alumnos universitarios, durante su trayectoria académica: **tiempo de dedicación al estudio; planificación de la tarea; atribución de logros y dificultades a los resultados en exámenes parciales y finales; necesidades de mejora en los procesos de aprendizaje; factores favorables para un mejor desempeño académico.**

### Análisis de datos

A partir de las categorías abordadas, podemos exponer que, del total de los alumnos encuestados, con respecto al **Tiempo de dedicación al estudio**, el 51% dedica entre 5 a 10 horas, frente a un 23% que dedica entre 11 a 20 horas semanales fuera del horario de clases. Se evidencia, en este sentido, que la mayor proporción le dedica poco tiempo al estudio, atendiendo a las diferentes exigencias académicas que involucra una carrera universitaria desde su plan de estudios, considerando su duración, el número de materias y la especificidad de cada una, según sus contenidos y actividades. Probablemente, la dedicación que predomina, manifiesta dificultades personales para planificar la tarea a medio y/o largo plazo, como consecuencia del ritmo de vida actual y/o por las múltiples demandas personales, familiares y/o laborales a las que se debe responder en simultáneo. En este sentido, se advierte que el tiempo de dedicación semanal al estudio, fuera de clase, no es el suficiente para el sostenimiento y continuidad de las trayectorias académicas, atendiendo al egreso y/o culminación de una carrera universitaria. Tomando la categoría **Planificación de la tarea**, identificamos que un 47% de los estudiantes respondió que lo hace “a veces”, argumentando, en la mayoría de los casos, que se requiere demasiado tiempo; por otro lado, un 46% consideró que “siempre” planifica antes de empezar a estudiar, explicitando la importancia que tiene la organización y optimización del tiempo. Una proporción equivalente al 7% expresa que planifica el estudio o la resolución de una tarea, teniendo en cuenta la puesta en práctica de estrategias de

aprendizaje. En relación a la categoría precedente, se observa la coincidencia, entre la escasa dedicación al estudio, fuera del horario de cursado, y la discontinuidad en la planificación de la tarea, por falta de tiempo; se infiere también cómo la falta de tiempo y/o la falta de sistematicidad, cuando se desarrollan las actividades correspondientes a las diferentes asignaturas, condicionan los procesos reflexivos en el alumno, inherentes al cómo de los procesos de pensamiento, para la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades, condición necesaria para una trayectoria académica favorable.

Con respecto a lo que se “*tiene en cuenta para planificar cuando se resuelve la tarea*”, se observa que un 82% tiene en cuenta el contenido, un 51%, los objetivos, un 47%, la bibliografía y un 41%, las técnicas de estudio. Se registra que predominan los contenidos y objetivos como variables que influyen en la toma de decisiones con respecto a “cómo resolver la tarea”, a través de su planificación previa, atribuyéndose menor relevancia a la bibliografía y las técnicas de estudio, en relación a los procesos cognitivos que involucra. Es posible inferir también, que la falta de tiempo para planificar incide en el cómo de la adquisición del conocimiento, dificultando la capacidad de decidir a conciencia y poner en práctica las diferentes técnicas o procedimientos de aprendizaje necesarios para seleccionar, analizar e integrar la información mediante la cual se construyen los contenidos de las diferentes áreas disciplinares, lo que se evidencia en la importancia otorgada a estos últimos.

Teniendo en cuenta la categoría **Atribución de logros y dificultades a los resultados 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 le 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%, los atribuye al orden y la sistematicidad, un 15%, a lo motivacional y un 11%, a la comprensión de la materia. Se infiere que, para los estudiantes encuestados, el tiempo constituye uno de los factores que tienen mayor influencia en sus procesos de aprendizaje, logros y resultados favorables; sin embargo, no representa una proporción altamente mayoritaria en la totalidad del grupo, por lo que, entre las necesidades de orientación y apoyo tutorial de los alumnos, adquiere importancia la necesidad de analizar y reflexionar sobre su condición como variable determinante, 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 *“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 importante, según los alumnos, para el avance de sus estudios, aunque se observa que no es concebida como la única variable, en la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de las habilidades cognitivas que demanda la propuesta formativa de las distintas carreras docentes, que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

Desde el análisis de la categoría **Necesidades de mejora en los procesos de aprendizaje**, entre las respuestas de mayor frecuencia, un 85% de los alumnos afirma que necesita mejorar la organización del tiempo, un 60%, expresa que necesita mejorar la comunicación oral y escrita de ideas integradas entre sí, un 43%, que debería mejorar en la comprensión y análisis de ideas y un 31%, en el uso de procedimientos o técnicas de estudio. Se puede considerar, teniendo en cuenta estos resultados, a diferencia de lo registrado en la categoría precedente, que casi todos los alumnos observan la incidencia del tiempo y su organización en los procesos de aprendizaje personales; surge el interrogante sobre el cómo de los procesos reflexivos inherentes al uso y organización del tiempo y su incidencia en la toma de decisiones, para su mejora y fortalecimiento, en la construcción de sus trayectorias académicas; asimismo, sobre las posibilidades de implementar cambios, según las diferentes condiciones de vida personales y culturales, para una dedicación continua y sostenida, desde las demandas formativas, que favorezcan la construcción de sólidos aprendizajes.

Por último, en relación con la categoría **Factores favorables para un mejor desempeño académico**, del total de participantes, el 91% considera como factor de suma importancia, tener mayor tiempo de estudio; en cambio, un 53% afirma que un factor, que favorecería su desempeño, es la revisión de conceptos previos ya aprendidos. Entre otros factores mencionados, se registra un 49% que plantea instancias de repaso con un compañero, un 47%, se refiere al uso de técnicas de estudio, un 44%, al conocimiento del tipo de evaluación y una proporción equivalente al 33%, considera el registro y superación de dificultades con ayuda del profesor. En continuidad con las necesidades de mejora en los procesos de aprendizaje, el uso y organización adecuados del tiempo aparece como una de las dificultades a resolver, para consolidar y/o fortalecer las trayectorias académicas, entre los alumnos universitarios de los diferentes profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

### Conclusiones

Sostenemos que la orientación tutorial es fundamental para el acompañamiento a los estudiantes que transitan en la universidad pública y, en este sentido, el abordaje de las problemáticas típicas de los mismos en el ámbito académico -entre otras intervenciones- podrían ser aquellas referidas al afrontamiento de exámenes, empleo del tiempo personal, y organización y uso del tiempo de estudio, para compatibilizarlo con otras actividades, entre otros.

Por otra parte, resulta necesario explicitar en el análisis de la dimensión temporal, que entre otros factores que favorecerían el desempeño académico -tener mayor tiempo de estudio- (tal como planteó un 91% de los estudiantes pertenecientes a la muestra), no implica precisamente el aprovechamiento productivo del mismo. Por el contrario, para mejorar el rendimiento académico, se requiere de la planificación y organización del tiempo, permitiendo optimizar el aprendizaje y los resultados, según los ritmos particulares de la trayectoria escolar que presente el alumno, y atendiendo a la calidad de los procesos de pensamiento orientados a la comprensión a través de la selección, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información, como condición fundamental para la ad-

quisición de todo aprendizaje. En relación a esto, se observa que los estudiantes reconocen esta variable, ya que, el 70% atribuye como factor de logro “el esfuerzo, la dedicación y el tiempo de estudio” y además se reconoce la importancia de la comunicación oral y escrita de ideas integradas, la organización de la información y el uso de procedimientos o técnicas de estudio, como medios de apoyo para la resolución de tareas de aprendizaje. Será tarea del docente tutor acompañar y brindar las herramientas pedagógicas adecuadas para una disposición y utilización real del tiempo, en favor de mejorar el aprendizaje y las trayectorias en la universidad, promoviendo instancias reflexivas en el alumno, que ayuden a la adquisición progresiva de la autonomía necesaria para una toma de decisiones, consciente e intencional, posibilitando la continuidad, el sostenimiento y la consolidación de los procesos académicos personales en el ingreso, cursado y egreso de una carrera de nivel superior.

### BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Coronado, M. & Gómez Boulin, M. (2015). *Orientación, Tutorías y Acompañamiento en Educación Superior. Análisis de Trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico: Noveduc.
- Ferreira, H. & Vidales, S. (Comp.). (2013). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Comunicarte.
- 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.
- Mastache, A. & Monetti, E. & Aiello, B. (2014). *Trayectorias de Estudiantes Universitarios: Recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior: horizontes en juego*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico: Noveduc.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Naigeboren, M. & Caram, G. & Gil, M. & Bordier, M.S. (2014). *Autoevaluación de alumnos de la UNT: necesidades y oportunidades*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, U.B.A, Buenos Aires.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma. Vol. 3.

# PRÁCTICAS POSIBLES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIO

Casal, Vanesa

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En este trabajo se presentará un recorte de la tesis de Maestría de la autora sobre “Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel Primario”, enfocando el eje de las prácticas y su interacción y tensión con las políticas tomando como referentes para el análisis tres escuelas primarias comunes y una primaria especial. El objetivo de este trabajo es presentar algunos rasgos de las escuelas (públicas) que son elegidas para hacer ofrecer trayectoria a niños con discapacidades o restricciones y que se visibilizan como “escuelas inclusivas” por la comunidad.

## Palabras clave

Inclusión, Apoyos, Primaria, Discapacidad

## ABSTRACT

POSSIBLE PRACTICES OF EDUCATIONAL INCLUSION AT THE PRIMARY EDUCATION LEVEL

This paper will present a cutout of the author's thesis on “Public policies and practices of educational inclusion at the Primary level”, focusing on the axis of practices and their interaction and tension with policies taking as reference for the analysis three schools Primary and a special primary. The aim of this paper is to present some features of (public) schools that are chosen to offer trajectory to children with disabilities or restrictions and that are seen as “inclusive schools” by the community.

## Key words

Inclusion, Support, Primary, Disability

## INTRODUCCION

En el marco de la tesis de Maestría sobre “Políticas y prácticas de Inclusión educativa en el nivel primario” en la CABA dirigida por la Mg Silvia Dubrovsky se analizaron datos obtenidos de fuentes ministeriales, discursos de las normas, de funcionarios, de supervisores y de directivos.

En este trabajo se presentará un recorte enfocando el eje de las prácticas y su interacción y tensión con las políticas tomando como referentes para el análisis tres escuelas primarias y una integral interdisciplinaria (ex de Recuperación, área de educación especial). El objetivo de este trabajo es presentar algunos rasgos de las escuelas (públicas) que son elegidas para hacer lugar a niños con discapacidades o restricciones y que se visibilizan como “escuelas inclusivas” por la comunidad y autoridades.

**Enfoque metodológico:** Se adopta una perspectiva cualitativa de tipo exploratoria. Se realizaron a tales fines, tres entrevistas en profundidad a directivos que conducen escuelas que matriculan

un alto porcentaje de niños y niñas con proyectos de inclusión en base a los datos del relevamiento realizado por educación primaria. Los/as entrevistados/as son personal de conducción en esas escuelas por más de tres años consecutivos. Se trató de recuperar el sentido, la historia, el proyecto y el propio posicionamiento frente a una escuela que aloja y enseña a diversidad de niños con discapacidades y/o restricciones, pensada para todos -como ellos mismos señalan-. Con el afán de construir categorías que permitan pensar qué hay (sobretudo) y qué faltaría en esas instituciones y en la mirada de quienes eligen esas instituciones y se quedan allí con esos proyectos. También se tomó una entrevista a una directora de una Escuela Integral Interdisciplinaria (EII) perteneciente al área de Educación Especial, responsable de la mayoría de los apoyos que se brindan en la escuelas primarias. Este material se consideró necesario incluir debido a la importancia que adquieren las intervenciones de dichas instituciones en todas las entrevistas realizadas a supervisores de Educación Primaria y también de los tres directores mencionados, sumado a ello, el relevamiento realizado por la Dirección de Educación Primaria da cuenta de la preponderancia de los apoyos provenientes de dichas instituciones y del cual se da cuenta en la investigación completa.

El análisis propuesto tiene por objeto indagar acerca de algunas características que tienen estas instituciones desde la mirada de los agentes que las conducen, así como conocer los modos en que se fueron construyendo las propuestas, los procesos que se fueron dando y las necesidades que se fueron planteando. Se organizará la exposición a partir de algunas categorías que fueron construyéndose retomando los discursos de los actores que conducen instituciones que alojan niños con diversas discapacidades, diagnósticos, historias escolares complejas y que construyen colaborativamente formatos educativos que conviven con la gradualidad y el cronosistema escolar. Se nominan a las escuelas como 1, 2, y 3 a los efectos del análisis.

## La historia de una escuela que se pretende para todos

Las escuelas cuyos directivos se entrevistaron comparten la característica de ser “la escuela del Distrito que se destina para incluir”, en general las razones que la ponen en esta situación fueron variando históricamente.

Una de ellas tiene que ver con que son escuelas de jornada simple, estas escuelas son las menos requeridas por las familias que en su mayoría trabajan y necesitan que sus hijos se encuentren escolarizados más tiempo. Además transitaban por una historia de baja matrícula, otras han tenido matrícula conformada por niños que llegaban a través de micros escolares de domicilios lejanos a la localización de la escuela[i]. Todas estas condiciones fueron

generando que la escuela se fuera conformando como “una escuela para todos los chicos que puedan venir”. A su vez Educación especial cuando define una escuela para integrar a un alumno de su matrícula también busca una escuela de jornada simple: “*Trabajamos más con escuelas de jornada simple porque ellos estuvieron acá muchos años en jornada simple...*” (Entrevista directora EII)[ij]. Otra razón tiene que ver con que en su historia, en algún momento fueron escuelas de poca matrícula a las cuales la supervisión fue considerando aptas para ingresar niños con dificultades o que no tenían lugar en el sistema educativo:

Se trata de escuelas que han logrado conformar equipos de conducción, aunque no siempre completos, al menos dos de sus integrantes tienen una mirada hacia a la inclusión y el que se agrega va adaptándose a la cultura escuela. Y que la conformación le fue marcando un rumbo, un sentido.

“*La escuela (... ) un rumbo, un decir “bueno, a dónde vamos”, sí? Porque era la escuela del distrito que no tenía alumnos, era la escuela del distrito que tenía el micro de (barrio periférico lejano a la escuela), pero no era una escuela que tuviese, así como un destacarse por algo. La Escuela X, digamos, no estaba muy visibilizada...*” (Vicedirectora Escuela Primaria-EP- 1).

No obstante esta realidad inicial, se trata de escuelas en las cuales, la matrícula “se va armando” y la realidad actual al momento de la investigación se modificó mucho, ya no es la de la baja matrícula. En la historia institucional de cada una de ellas se registra un movimiento que, tomando el recorrido de la EP 1 se replican en las otras dos, características o procesos similares.

Además a esta decisión inicial de las supervisiones de matricular niños con dificultades, las escuelas se ocuparon de construir propuestas y pensar estrategias para transformarse en escuelas que alojan a todos, planteado articulaciones con educación especial, requiriendo del apoyo del Equipo de Orientación Escolar, y revisando permanentemente los modos de funcionar.

Los tres directivos eligieron la escuela al momento de acceder al cargo- en los tres casos por concursos- por cuestiones vinculados a su trayectoria allí o diversas, no relacionadas con el proyecto de inclusión actual de la escuela, pero no llegaron allí por ser la última posibilidad, sino que eligieron esa institución. Y que además manifiestan identificación y pertenencia, deseo de estar allí, y una relación afectiva y de gran valoración por quienes allí trabajan. Conformaron equipo con, al menos, otro directivo (en general las escuela

tienen tres) y construyeron muy buenos vínculos con los docentes que están allí planteando relaciones sólidas, de acompañamiento y camaradería pero muy firmes en relación a la cultura escolar.

Son escuelas que se proponen por sobre todo alojar, pero no sólo a los niños, también a los docentes que ingresan, que generan un sentido de pertenencia- “*magia*”, dice una de las entrevistadas- señalan como un aspecto central el de querer el lugar de trabajo y querer a los niños, utilizan la expresión “*defender*” proyecto, niños, docentes. Expresan que son escuelas donde “*El que viene no se va*”. También aparece muy marcado el tema de los discursos acerca de los niños: discursos que cuidan al niño. “*La escuela comparte una “teoría inclusiva”* es decir no se nombra a los niños por sus dificultades ni se dice “*no estoy preparada para*” porque “*La escuela no cambió, los chicos y las sociedad sí, en la escuela estas obligado a generar cambios*” (Entrevista DEP2). Las escuelas 1 y 2 comparten casi de manera idéntica estos pareceres, la escuela 3 aun señala como falencia la preparación y capacitación. A esta imposibilidad de decir “no quiero” se suma una posibilidad que es la decir “no puedo” y allí está la conducción: “*Mucha charla, mucha persuasión, mucho acompañar...*” (Entrevista VDEP3) y los apoyos. Pero también está la posibilidad de decir “*Y sino... te vas, colgás el guardapolvo y te pones un kiosquito*” (Entrevista DEP2) o “*hay más escuelas y distritos*” (Entrevista VDEP1). Que son dos versiones distintas, una que entiende la educación en general como la que está pensada para los niños y la otra que mira a esa escuela en particular como la que aloja y requiere una posición diferente. Junto a ello aparece una valoración muy positiva del trabajo de los docentes y de la importancia de los apoyos, del armado de redes y de la colaboración sobre lo que se avanzará más adelante.

Se trata entonces de escuelas donde **prevalece el proyecto** por encima de las personas que lo llevan adelante.

Son escuelas además donde hay mucho conocimiento de los recursos existentes en el sistema y gran habilidad para gestionarlos o reclamarlos. También existe gran **reconocimiento de la normativa**, en algún caso más que en otro y su utilización a favor del proyecto de la escuela.

A pesar de que su proyecto se deriva de una situación no esperada, son escuelas que asumen el deseo de ser una escuela para todos, “*nosotros tenemos esa política de que no nos guardamos vacantes*” (VDEP3).

Se trata de escuelas que además han tomado decisiones conforme a la normativa “*Teníamos el grado de recuperación y esos niños*

## Cuadro 1

*Evolución de la situación de matrícula[iii] en las escuelas indagadas a marzo 2016 (inicio escolar)*

	Escuela 1 (norte CABA)	Escuela 2 (sur CABA)	Escuela 3 (sur CABA)
Situación inicial	Matrícula muy baja	Baja matrícula	Matrícula muy matrícula
Situación actual	Matrícula completa en todos los grados con algunas vacantes en forma aleatoria en algunos grados	Matrícula completa a partir de segundo grado con algunas vacantes en algunos grados Vacantes disponibles en primer grado	Baja matrícula en primer grado Matrícula con vacantes disponibles en algunos grados del primer ciclo Matrícula completa en algunos grados del segundo ciclo.

Elaboración propia- Fuente: Sistema de gestión MEGCBA y relato de los entrevistados



pasaron a los grados nuestros y la maestra de recu[iv] paso a ser pareja pedagógica de los docentes” (Entrevista VDEP 1)

Se trata de escuelas que asumen el compromiso con la inclusión pero que además reconocen, que es difícil.

### **Tarea que es difícil pero gratifica**

*No sé, la verdad es que elegí la escuela y no la cambiaría por otra. La defiendo mucho, la quiero mucho. Creo que el plus que tiene la Escuela 1 es ese. El grupo humano que si bien cambia, porque todos los años hay cambios de maestros, pero creo que el que viene no sé algo pasa, los planetas se alinean y viene el que tiene que llegar, no quiero decir con esto que todo es maravilloso, ni qué bien todo, ni qué bien como van para adelante, o sea cuesta mucho; pero yo no escuché en la escuela “este chico no lo quiero en el salón”, o “a este chico no lo voy a recibir”, o “este alumno no”. Creo que eso ya debe ser un secreto a voces; decían un día, porque la Escuela 1, es una escuela inclusiva. (...)lo importante es tener presente que el chico que llega es para quedarse...”[v]*

A lo largo del análisis fue surgiendo el tema –problema de la dificultad que implica conducir y enseñar en una escuela inclusiva, un trabajo entre varios que requiere colaboración, que no siempre puede darse, una tarea que necesita de recursos de otras áreas que no siempre se consiguen, una tarea regulada pero que no alcanza con ello para sembrar cultura inclusiva. Todas estas variables aparecen en los discursos de los directivos entrevistados, en este apartado se identificará cuáles son los aspectos “difíciles” que se marcan y cuáles son los que permiten que quienes están al frente de estas escuelas sientan orgullo y pertenencia.

### **Lo que es dificultoso**

Escuelas que debido a ciertas condiciones comenzaron a recibir niños con discapacidades y diversos diagnósticos, realizaron transformaciones para ofrecer mejores condiciones a sus alumnos identifican como aspectos dificultosos.

#### - Los niños que se presentan con conductas disruptivas:

Se trata de niños que desafían la cultura escolar, el dispositivo clásico, que ponen en duda la delimitación de la escuela como lugar de enseñanza. Niños a los que no se sabe cómo abordar, que desafían la autoridad docente. Al tratarse de escuelas que comienzan por “dar entrada” y bienvenida para luego poder alojar y enseñar, ven imposibilitado el primer paso. Esta mirada es compartida por algunos supervisores y por la directora de la EII entrevistada.

*“... el problema más complejo son las conductas disruptivas en los pibes. El resto si el nene no presenta estas conductas que pone en riesgo a los demás y a él mismo, el maestro entonces tiene una mirada un poco más compasiva por decirlo así. Si no, no lo puedes entender, básicamente...” (VD EP 3)*

#### - La escasez de recursos humanos de apoyo.

Estas escuelas no se niegan al ingreso de ningún niño o niña pero piden apoyo a su labor desde el sentido del reconocimiento al valioso aporte o entendiendo que el maestro común no se ha formado para ello y le faltan “herramientas”. A veces expresando la idea de auxiliar al niño (porque éste lo necesita) a veces la de

“auxiliar al maestro” (porque éste no puede). Definen que este aspecto es el más dificultoso, y cuando los apoyos están, en general expresan que el tiempo es poco, aspecto que ya se identificó en otras entrevistas.

#### - La articulación con el nivel secundario para darle continuidad al proyecto y proceso:

Se identifica un sentimiento de “desilusión” ante la escuela secundaria que por un lado no se dispone a recibir a los niños con trayectorias que han sido acompañadas por la escuela primaria común y por otro lado que “nos tira la orejas por los resultados” (Entrevista al VD EP3).

*“Egresó una de las chiquitas, con adaptaciones curriculares y en un CBO, no la querían aceptar. Bueno hace muy poquito, me enteré que no siguió estudiando. El CBO, no la alojó, no? A pesar de que ahí sí el equipo de orientación escolar intervino, teóricamente habían coordinado con el ASE, creo que se llama ASE[vij].”(D EP2)*

- Alcanzar resultados educativos: Recibir, alojar, enseñar, adaptar la currícula pareciera ser una tarea que quienes conducen una escuela para todos pueden comprender, sin embargo “el límite” queda puesto en los resultados. Renunciar al “ideal pansófico” (Baquero, 1996) de “todo para todos” a la hora de evaluar suele ser un conflicto para estos directivos. La preocupación por los resultados en general se vincula con cierta añoranza del pasado donde todos aprendían lo mismo y de la misma manera, a pesar de la crítica a ese mismo modelo. ¿Qué contenidos sí deben conocer los niños más allá de las estrategias de adaptación? ¿Qué habilidades deben alcanzar independientemente de su diagnóstico y Plan Pedagógico Individual?

La entrevista a la directora de la EII plantea de manera muy categórica que el pase de niños de la EII a la escuela común se hace con la alfabetización alcanzada, “eso no puede faltar”. A partir de ese logro y con el esfuerzo de los niños y el análisis de sus posibilidades junto a la del terreno educativo que los recibirá es una condición para “estar en común” junto a cierta definición institucional de no certificar desde la EII, sino de hacerlo desde la Escuela primaria, como una forma de garantizar igualdad para los niños. Es muy interesante como en la entrevista la directora combina aspectos vinculados con las posibilidades de los niños, los apoyos que desde la EII se brindan y las decisiones que se toman (no tener séptimo grado en la EII, no existir esa posibilidad[vii]) y la escuela común que elige para dar continuidad a esa trayectoria.

*“...Hoy estuvimos hablando de los grandes, de los de séptimo. Los chicos después que se alfabetizan, ya empezamos a ver cuáles serían que tienen proyección a integrarse. (...) Entonces trabajamos con todas las escuelas que tienen jornada simple en el distrito y vamos viendo ya a través de esta psicopedagoga itinerante que se ocupa de los alumnos integrados, y nos va informando como son los grupos, como es el sexto que yo voy a integrar el año que viene, la maestra... (...). Y esos niños tienen acompañamiento y siguen siendo acompañados por nosotros. A través de una maestra nuestra de la escuela común, que viene acá a reuniones con nosotros que viene acá a los encuentros una vez por mes y nos va también informando permanentemente como va ese nene...” (D EII).*

Esta posibilidad de armar el espacio para los niños que transitaron por la escuela especial, es bien recibido en la escuela común y la escuela común sale fortalecida y aprende de la modalidad pudiendo armar redes sostenidas interinstitucionales que hacen posible la inclusión.

*Entonces la escuela integral nos ofrecía que con los chicos incluidos, incluir un grupo de alumnos en distintos grados y que iba a venir una maestra para hacer el seguimiento, una maestra de apoyo de esos chicos incluidos, pero bueno la realidad es que por suerte y yo creo que con digamos demostrando el trabajo que hacia la escuela conseguimos que pudieran mandar dos maestras a la tarde y para que se pudieran ocupar de otros chicos que no eran de la EII, sino que eran nuestros...” (VD, EP1)*

Sin embargo, si no hay presencia de “otros profesionales” la escuela se inquieta por los resultados porque reconoce que su fortaleza con el tratamiento educativo de estos niños, está puesta más bien en los procesos y en la mirada sobre el niño. Pero a su vez, el sistema exige resultados académicos que no puede alcanzar y que supone no puede definir como “acomodar” al sistema graduado y rígido. Se advierte cierta superación de la mirada de los resultados puestos en lo académico si se ponderan los resultados a partir de los procesos y estrategias de intervención, aspecto que se abordará luego en este mismo apartado.

#### - Adaptar el dispositivo escolar con ciertas incertezas.

La incerteza que se explicita a través de los discursos casi siempre tiene que ver con la autonomía, que a veces se identifica con la “soledad” y a veces con la “identidad”. Estas escuelas por momentos deben definir acciones que implican adecuaciones, y modificaciones de los determinantes duros del sistema escolar y no siempre es fácil resolverlo. En las entrevistas se reclama por la falta de acompañamiento o de apoyos (se mencionan como “recursos”), aunque cuando éstos son definidos en la misma entrevista se va reconociendo que los apoyos están pero que o son insuficientes o se necesita más colaboración y también más autonomía de la escuela primaria.

De lo anterior aparece la idea de que hay que adaptar el sistema educativo porque de otra manera se hace difícil incluir a ciertos/as niños/as. Este trabajo requiere de desnaturalizar algunos aspectos de la escuela primaria tales como la gradualidad, el tiempo en la escuela, la relación docente- discente (Trilla, 1985; Baquero, 1996). Y dadas las características tan singulares de cada niño, es la escuela en el cotidiano la que debe ir generando estas transformaciones. Asumir semejante empresa genera incertidumbre, desconfianza, inseguridad, se trata de romper con lo establecido e ir revisando de manera permanente. Si están disponibles los apoyos es más sencillo, acordar y sostener transformaciones, sino, la escuela pareciera que “se queda solo.

#### **Lo que gratifica**

A pesar de lo difícil, de lo arduo del trabajo descrito, hay aspectos que gratifican y sostienen las escuelas que trabajan con alumnos/as con proyectos de integración escolar. Algunos de estos son

#### - Mirar a los niños y a los procesos

Una característica que es más bien propia de la escuela especial - ya planteada por supervisoras, y también por la directora de la EII – aparece y se hace un lugar en la gestión de las escuelas primarias entrevistadas, reconocidas como “inclusivas” a los efectos de este estudio:

- Mirar lo que los niños progresan junto a la posibilidad de estar disponible para acompañarlos, poder identificar estos progresos y darlos a conocer.
- No esperar que el niño cambie de modalidad educativa, ofrecer en el aquí y ahora soportando cierta incertidumbre y provisionalidad. No afirmar (incluso por entender que “no se sabe” o “no se conoce sobre el tema”).
- Observar y ponderar otro tipo de resultados más allá de los resultados de aprendizaje. Esta posición permite centrar la mirada en la posibilidad y no en la dificultad, en lo que la escuela puede y no en lo que el niño no puede y por lo tanto no logra.

Es muy significativa la presencia, y nombramiento de los niños en las tres entrevistas, se habla de ellos, se contextualizan sus historias, las de sus familias, se piensa la tarea hablando desde ellos y nombrándolos, rasgo que también aparece en la entrevista a la directora de la EII

#### - El equipo de docentes y las redes y dispositivos que se arman a partir de los recursos existentes.

En las tres entrevistas se describe un profundo respeto por el trabajo de los y las maestras de grado (y también de espacios curriculares de materias especiales) de la escuela y un gran reconocimiento del trabajo de los maestros de apoyo, especialmente de la EII. Describen una importante cantidad de recursos de apoyo pero lo hacen incluyendo la escuela de dependencia, no se percibe la existencia de recursos humanos de apoyo “suelos”, sino enmarcados en una institución o dispositivo de apoyo tanto del área de educación especial como del área socioeducativa. Aparece también la maestra MATE[viii] como otra forma de apoyo, se unen también las maestras bibliotecarias con proyectos específicos. El lugar de especialidad o especialista que se le da a los maestros que provienen de especial o del área socioeducativa se relaciona con un saber específico altamente valorado y legitimado que en algunos casos viene a articularse con el del maestro común y en otros se suma para atender a “ciertos niños” dependiendo del modelo que adopte la escuela.

Además se describen muchos y variados apoyos, así como configuraciones e intervenciones organizadas siendo este aspecto uno de los que más diferencia y genera identidad en las escuelas reconocidas por recibir, alojar e integrar niños con proyectos de integración

#### - El orgullo de adherir a una proyecto común y reconocido territorialmente.

A pesar de la complejidad y de la incertidumbre, la adhesión y la pertenencia a un proyecto común con ciertos fines, ayuda a permanecer y sostener el proyecto desde “otro lugar”

*“Cuando digo que las personas que llegan a la escuela, dicen si tengo recorrido sé de qué se trata, y se van y dicen: “nada es igual*

*a esto”, es porque en realidad te encontrás con una escuela que es difícil de explicar, pero fundamentalmente, por la gran riqueza que hay en la diversidad que te presenta (...) que la persona que venga continúe con este sello de la Escuela 1” (VDEP1)  
“niños que en otras escuelas del distrito no funcionan acá sí” (D EP 2)*

### **Compartir un universo de sentidos: cultura que incluye**

Estas conducciones reconocen que en estas escuelas se arman escenas que permiten que los niños permanezcan, se sientan alojados y estén incluidos. Que lo primero es dar la bienvenida a todos y que lo demás se va armando. A pesar del reclamo por la falta de recursos, en estas escuelas: *“flota la inclusión” (VD EP1).*

Los y las maestras saben que es identidad de la escuela la diversidad y también el discurso cuidado protege esta cultura. La reflexión es una herramienta necesaria, nada se da por sentado, se cuestiona la gradualidad y la evaluación.

La cultura inclusiva se relaciona con la posibilidad de soportar esa incertidumbre y someter a reflexión muchas de las prácticas habituales que dan sustento a la propia escuela.

### **Cuestionar e interpelar la gradualidad y la relación docente-colectivo de alumnos**

La idea del sistema educativo moderno como obstáculo para hacer posible la inclusión está implícito en las tres entrevistas. No es así en el discurso de ningún funcionario ni supervisores. Si bien en alguna de las entrevistas a supervisores aparece la idea de “gramática escolar”, esta es reconocida como aquella que hay que revisar pero no es vista directamente como obstáculo.

Estos tres directivos señalan que la gradualidad es un obstáculo para el diseño de estos proyectos inclusivos, y en algunos casos señalan que hay que sortearla, en otros proponen la idea de re-agrupamiento.

También la conformación de grupos conforme el criterio cronológico, la edad, y los factores de “riesgo educativo” (Terigi, 2012) como la repitencia y la sobreedad. Por ello se resignifica la idea de conformación de grupos, mirando a los niños, a los docentes disponibles y a los apoyos.

Otro aspecto que se cuestiona y se resignifica es la relación docente-discente, así como docente-grupo escolar. Deja de ser una clásica relación uno a uno para hacer lugar a la pareja pedagógica como estrategia privilegiada para la propuesta inclusiva. En algunos casos nombrada, en otros abordada a partir de otros conceptos.

Por último la cuestión horaria, el tiempo escolar requiere de cierta modificación a través de la adecuación transitoria de horario, o “reducción horaria” frente a situaciones de mayor compromiso conductual, estrategia definida en dos de las tres entrevistas.

### **El armado de las configuraciones prácticas de apoyo.**

A los efectos de este estudio se consideró la idea de apoyo diferenciándola de configuraciones prácticas de apoyo. Los apoyos provienen mayoritariamente del área de educación especial, y también de otras áreas del sistema educativo y desde hace menos tiempo del área de salud. Los mismos adquieren diversas formas y formatos. La configuración de apoyo tiene otro sentido y otra conformación. Implica una reorganización de los recursos disponibles

y la suma de nuevos, realizando transformaciones protagonizadas por diversos agentes en pos de un determinado objetivo que se define singularmente de acuerdo al sujeto y el contexto en el que se despliega la inclusión.

Las escuelas utilizan el concepto de “armado” muy a menudo para dar cuenta de algo de este trabajo. El armado de configuraciones prácticas de apoyo garantiza que sea posible la inclusión de un niño en una escuela y un grado determinado.

Las escuelas primarias comunes definen en el terreno de la escuela, junto a los recursos y personal disponible formas de acompañar a niños con más dificultades. La definición de qué profesionales de apoyo participan en las escuelas primarias no es de las escuelas sino de la supervisión y equipos externos.

Es así que en las escuelas, las configuraciones prácticas de apoyo se arman conforme la llegada o existencia de ciertos apoyos. En las entrevistas a las conducciones de las tres escuelas primarias estudiadas se releva prácticamente la totalidad de los apoyos disponibles en la CABA. Aun así consideran insuficiente ya sea la frecuencia temporal en que concurren, o la cantidad de personal o agentes presentes. Y el EOE se presenta como un equipo cuya presencia tampoco resulta suficiente así como “no siempre acordando” con el punto de vista de este.

Armado e intervención son formas de las configuraciones prácticas de apoyo. Así como la planificación y la idea de prueba y experiencia resultan aspectos fundamentales en esta tarea. La experiencia -pensada desde Larrosa- comprendida como aquello vinculado al acontecimiento, a la pasión, a la finitud y a cierta provisionalidad. Centrarse en los apoyos implica volver a lo que el sistema educativo como contexto ofrece para “garantizar” la inclusión, centrarse en las configuraciones prácticas de apoyo implica poner a la escuela primaria en el centro de la inclusión.

En el cuadro 2 se sistematizarán algunas de las configuraciones que describen los entrevistados.

En el cuadro se observa que las tres escuelas cuentan con apoyos diversos y variados provenientes de otras áreas, sin embargo las configuraciones que se arman y las intervenciones que se describen varían pasando de mayor a menor protagonismo y de mayor a menor detalle. Un aspecto que es interesante seguir estudiando es el nivel de conciencia de las propias intervenciones que tienen los agentes, y el nivel de planificación de las mismas para pensar en la transferibilidad y en la revisión de la propia experiencia en el sentido ya mencionado.

### **De la integración como principio a la inclusión con apoyos**

En este trabajo se buscó abordar especialmente las prácticas, retomar la voz de los que llevan adelante experiencias educativas dirigidas a recibir, alojar, enseñar, evaluar, acreditar y promover educativamente a niños con trayectorias personales y educativas diversas. En este apartado final se intentará arriesgar algunas hipótesis en base a lo recogido y analizado

En el análisis del material recogido, aparecen indicadores que dan cuenta de la relación entre las tres dimensiones de la inclusión: políticas, culturas y prácticas. Para hacer posible estos procesos los materiales recogidos dan cuenta de que se necesitan de las tres.

## Cuadro 2

Percepciones de los directivos acerca de las configuraciones prácticas de apoyo en la escuela.

Configuración	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Armados con otros	-Pareja pedagógica (maestra común y maestra especial) -Una maestra de apoyo por ciclo- subciclo -APND seguimiento conductual -Matrícula compartida EII -Proyectos especiales maestros curriculares. -Proyecto pedagógico Individual (PPI) -Reagrupamientos	Articulación con la EII – Matrícula compartida. Reagrupamientos Pareja pedagógica Articulación con secundaria Articulación con Salud	Pareja pedagógica Promoción diferida (acuerdos institucionales e interinstitucionales) Articulación con escuelas para niños con discapacidades motrices y visuales
Intervenciones	-Disolución del “grado de recuperación” -Inclusión de niños provenientes de la EII -Seguimiento (mantita: cuadrícula con el seguimiento de cada niño que pasa de maestro a maestro) -Adecuación transitoria de horario. -Trabajo con familias -Armado de grupos -Vinculación con profesionales externos (salud)	-Construcción de vínculos afectivos sólidos. -Propuestas que atienden a un niño pero que involucran a todos. -Vinculación con el área de Salud.	-Persuasión, conversación, acompañamiento a los docentes y padres -Adaptaciones -Flexibilización de la evaluación
Apoyos con los que cuentan	Maestra de Apoyo Pedagógico -Maestra de Apoyo a la integración (MAI) -Maestra de apoyo psicológico (MAP) -Maestra Psicóloga orientadora (MPO) -Acompañante personal no docente (APND) -Maestra psicóloga -EOE[ix]	-EII- Maestra de Apoyo Pedagógico -MAP -APND -Maestra de Apoyo a las Trayectorias Escolares -EOE --Programas Socioeducativos	-EII- Maestra de Apoyo Pedagógico -MAP -MPO -APND -ACDM -MAI -EOE -Programa nivelación socioeducativo

Asimismo, para las instituciones que abren puertas, habilitan y se preparan para la llegada de niños que desafían las formas habituales, también es necesario diferenciar los procesos vinculados con la **disposición** de la escuela a alojar a todos y las **posibilidades** que se brindan para que eso sea posible. Este proceso se da en una dinámica que integra al menos tres aspectos:

1. **Miradas y prácticas** centradas en los niños como sujetos de derecho.
2. **Configuraciones** tendientes a flexibilizar la escuela primaria como organización.
3. Presencia de **apoyos** articulados que pongan énfasis en las necesidades de los niños y de los docentes.

En la relación a los tres aspectos que se señalaron más arriba, podemos pensar la potencialidad de la experiencia educativa inclusiva en las tres instituciones de nivel primario cuyas conducciones se entrevistaron. Por un lado, la escuela primaria recibe a todos los niños/as, por el otro flexibiliza su organización y por el otro requiere de apoyos. Cuando se desbalancea alguno de los tres aspectos aparece el malestar, la preocupación, la queja, o se generan escenarios de extrema incertidumbre que operan a favor o en contra de las prácticas que hagan posible este propósito. Asimismo si se da la presencia de uno de los tres aspectos, éste tiende a traccionar los otros, generando clima o cultura de inclusión.

En los discursos de los directivos de las tres escuelas primarias, de la directora de la EII y de los maestros de apoyo, la ponderación de uno u otro aspecto delimita la construcción de problemas diferentes.

La construcción del problema, es, el punto de partida para pensar sobre intervenciones que permitan transformar las prácticas habituales hacia las prácticas posibles de inclusión.

### CITAS

[i] A partir de la expansión de la matrícula en la zona sur de la CABA y ante la disminución en la zona norte, una estrategia del GCBA fue la de organizar el traslado de niños en micros solventados por el Estado

[ii] En adelante EII refiere a Escuela Integral Interdisciplinaria

[iii] Se entiende por vacantes la cantidad de espacios disponibles en relación al tamaño de las aulas que de acuerdo al Reglamento escolar es de 1,35mts cuadrado por alumno. A los efectos de este estudio se considerará “alta matrícula” si ésta alcanza o supera en promedio las vacantes disponibles y es baja si no logra alcanzarla en un promedio del 75% de la oferta disponible. Cuando la éste es menor al 50 % se considera “muy baja”

[iv] “Maestra de recu” (recuperación): se refiere a la maestra que depende de la Escuela Integral Interdisciplinaria o siendo de la planta funcional de la escuela también es supervisada por al EII

[v] De la entrevista a la VD Escuela Primaria 1-

[vi] ASE Equipo de Asistencia Socio educativa en la entrevista a la Gerente operativa de Equipos de Apoyo la funcionaria señaló de la existencia de estos equipos con funciones similares al EOE en primaria pero dirigidos al nivel secundario.

Los CBO son centros básicos ocupacionales de nivel secundario con ofertas de tres años y dirigidos a ofrecer nivel secundario a adolescentes que presentan dificultades de aprendizaje.

[vii] Esta es una decisión de la conducción y equipo de la directora entrevistada, no es política generalizada en todas las EII ni está normado.

[viii] Maestros MATE: maestro/a acompañante de trayectorias escolares.-

RESOLUCIÓN N° 2.571 /MEGC/13, sus funciones están descriptas en dicha norma. Es un actor que proviene de la Planta funcional de la escuela primaria, reubicado en la función. Ver más en el apartado de normativas. [ix]Véase para mayor profundización en el sitio oficial del Área de Educación Especial la definición de estos apoyos <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/especial/integracion-escolar> disponible el 29/5/17

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Baquero, R. (2000). La educabilidad bajo sospecha, Rosario, Cuadernos de Pedagogía de Rosario ro 9.
- Casal, V. (2014). Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003). Vigotsky y la pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. La experiencia y sus lenguajes, Conferencia recuperada en [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf) el 9/4/17
- Parrilla Latas, A. (2002). SLEE (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva, Madrid, Morata.
- 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, F. (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](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)
- Vigotsky, L. (1997). La infancia difícil, en Fundamentos de defectología. Obras Escogidas Tomo V, Madrid: Visor-MEC. (Pp.153-164). Primera educación 1928.

# APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS EN ESPACIOS DE FORMACIÓN ¿COMO PIENSAN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA LAS INTERVENCIONES EN ESCENARIOS EDUCATIVOS?

Centeleghe, Maria Eugenia; Michele, Jesica Paola; Roldan, Luis Angel; Fernández Knudsen, Marianela Marta; Scabuzzo, Antonela; Denegri, Adriana  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo indaga la construcción del conocimiento profesional de estudiantes de 5° año de Licenciatura y Profesorado de Psicología en Universidad Nacional de La Plata, acerca de intervenciones desarrolladas en escenarios educativos. El análisis se enmarca en el Proyecto de investigación (I+D) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” dirigido por Mg. Erausquin. Describe los modelos mentales situacionales que construyen “psicólogos/as y profesores/as de Psicología en formación”, para analizar y resolver problemas de Inclusión y Calidad Educativas, en sistemas de apropiación participativa, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). Se administró el Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos (Erausquin et al., 2005, 2014) a 34 estudiantes, en las clases teóricas previa y posterior al desarrollo de las PPS en la asignatura Psicología Educativa. Los resultados destacan, al cierre, como “fortaleza”, la construcción conjunta de la decisión sobre la intervención entre diferentes agentes, la concreción de una práctica inter-disciplinaria, y la implicación y distancia objetivante de la práctica profesional. Se visibiliza como “nudo crítico” la dificultad para pensar la intervención como un proceso complejo que requiere contemplar diferentes momentos, destinatarios, objetivos, ponderando el contexto.

## Palabras clave

Modelos Mentales, Psicólogos en formación, Intervención Psicología Educativa

## ABSTRACT

LEARNING AND EXPERIENCES IN TRAINING SPACES. HOW DO PSYCHOLOGY STUDENTS THINK INTERVENTIONS IN EDUCATIONAL SCENARIOS?

This work aims to explore the construction of professional knowledge by 5th year Course of Psychology and Teaching of Psychology at La Plata University, about interventions that were displayed in educational stages. The analysis are in the frame of the research project “Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies at educational stages” directed by Mg. Erausquin and certificated by Programa de Incentivos Docentes UNLP. The work analyses the situational mental

models that psychologists-in-training construct, for analysing and solving problems of Inclusion and Quality in Education, through participative appropriation systems, under the guidance of teachers in Supervised Professional Practices. The Questionnaire of Situation-Problems of the Professional Practice of Psychologists in Educational Stages (Erausquin et al., 2005, 2014) was administered to 34 students at the first and last theoretical classes, before and after the development of the Supervised Professional Practices. The results highlight, as a “strength”, the joint decision of the intervention constructed by different agents, the interdisciplinary professional practice, and the involvement and objective distance obtained of narrators related to agents intervention. However, a “critical node” is visualized in the difficulty to think the intervention as a complex process that requires contemplation of the different moments, objectives, destinations and the pondering over the context.

## Key words

Mental Models, Psychologists in-training, Intervention Educational Psychology

## Marco teórico

El trabajo se vincula a producciones científicas previamente realizadas y expuestas en Congresos de Investigación de Unidades Académicas de Psicología en UBA y en UNLP (Zabaleta et al., 2015, Iglesias et al., 2016, Denegri et al., 2015, Erausquin, Zabaleta, 2014), para indagar la construcción del conocimiento profesional de las psicólogas y los psicólogos en formación, en escenarios educativos, y a una línea de investigación sobre la temática que ya tiene más de 15 años de desarrollo en ambas Facultades de Psicología (Erausquin, Bassedas, Di Biasi y Caramés, 2001; Erausquin, Basualdo, Lerman, Btsh y Bollasina, 2003; Erausquin, Basualdo, Lerman y Btsh, 2004; Erausquin, Basualdo, Btsh, Lerman y Bollasina, 2004; Erausquin, Basualdo y González, 2006; Erausquin y Basualdo, 2007; Erausquin y Lerman, 2008; Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman y Ortega, 2009).

La formación práctica constituye un eje que atraviesa la propuesta de formación del Plan de Estudios vigente en la Facultad de Psicología de la UNLP. A través de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), se promueve un proceso de construcción de conocimiento profesional en los/as estudiantes, que favorece la gradual apropiación de herramientas para comprender e intervenir en los

escenarios profesionales. Las PPS requieren una creciente participación de los/as cursantes en distintos ámbitos y modalidades de aplicación de la psicología. En tal sentido, constituyen un trayecto integrado, en relación a la formación general y específica, que desarrolla una actividad de articulación teórico práctica, favoreciendo un abordaje multidisciplinario para articular dimensiones transversales del ejercicio profesional de la psicología. Las PPS son prácticas extra áulicas, realizadas para introducirse en el quehacer profesional, que pretenden consolidar conocimientos, valores, habilidades y destrezas. En la asignatura “Psicología Educativa”, las PPS se desarrollan en espacios educativos, formales y no formales. Se destaca particularmente que en el Equipo de Gestión de dicha Cátedra – del que formamos parte autores de este trabajo -, hay un fuerte interés en sostener espacios de PPS promoviendo la integración entre la docencia, la extensión y la investigación universitaria (Erausquin y Zabaleta, 2014).

En este trabajo, la construcción del conocimiento profesional en las PPS en escenarios educativos escolares es analizada 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). Las PPS se configuran como contextos en los que los participantes negocian significados, siguiendo determinados formatos interactivos, lográndose así una modificación en sus intenciones y metas. Pretenden favorecer la construcción de una representación del contenido de la tarea, usando instrumentos mediadores con y entre otros actores/agentes. Opera una re-consideración de situaciones del campo profesional, que por la *diversidad de perspectivas* que introduce, puede favorecer la complejización de tramas singulares sujeto-otros-instrumentos-contexto-historia, en su mismo movimiento de construcción-apropiación de significación y sentidos en la experiencia.

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*”. La construcción del conocimiento social no es homogénea ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias* ni necesariamente racionales; es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas culturalmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido. 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), y se construye a través de un “*procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad*” (Engeström, 2001), que producen *giros* conceptuales y sensibles en el análisis y la resolución de problemas. Asimismo Rodrigo, M.J. (1997) agrega que “*un modelo mental es una representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre*

*el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación*”. La re-conceptualización de los problemas 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).

El *giro contextualista* (Pintrich, 1994) utiliza unidades de análisis complejas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos (Baquero, 2002), e insertan la construcción de significados en la trama *social* – interacciones entre personas – y *societal* – con instituciones y tradiciones – (Chaiklin, 2001). En contextos de formación y desarrollo profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión desde, en y sobre la práctica* (Schön, 1998). El concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* articula la participación, la negociación de significados y el desarrollo de la identidad (Wenger, 2001). Se trata de una relación entrelazada, entramada, que sostienen los *sistemas de aprendizaje situado* conformados para el aprendizaje del ejercicio profesional (Erausquin, Basualdo, 2009).

Las PPS constituyen un diseño de *dispositivos de acompañamiento y tutorización* del trabajo profesional, noción que se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001). Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1934), Engeström sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitriádicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* y la toma de conciencia de dichas contradicciones por parte del sujeto colectivo de la actividad, generan movimientos expansivos de cambio, que atraviesan y superan círculos viciosos de reproducción.

En la estructura de inter-agencia de *comunicación reflexiva*, los actores problematizan y re-conceptualizan su propia organización e interacción, los objetos y motivos de la actividad, el guión y sus propias inter-relaciones, a través de esfuerzos colectivos sistemáticos y estratégicos de *reflexión sobre la acción*, mientras en las estructuras inter-agenciales de *coordinación y cooperación*, la *reflexión es en y desde la acción* (Schon, 1998). Está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1934) como área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: una *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* – en nuestro caso, vinculada a *la profesión psico-educativa* - (Erausquin y Basualdo, 2007).

### Metodología

Se trata de un estudio descriptivo de análisis cualitativos y cuantitativos, de los Modelos Mentales Situacionales que construyen los psicólogos y profesores de psicología en formación para el trabajo en educación en las PPS específicas. Se administra, al comenzar y al finalizar el recorrido curricular y la experiencia en las PPS de Psicología Educativa, el Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos (Erausquin y Basualdo, 2005, Erausquin, Zabaleta, 2014). La muestra está compuesta por 34 estudiantes de quinto año de las carreras de Profesorado y/o

Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, U.N.L.P.), que cursaron y acreditaron las PPS correspondientes a la asignatura Psicología Educativa en 2016.

Las respuestas a dicho Cuestionario se analizan aplicando la Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psico-Educativa (Erausquin y Basualdo, 2005) que distingue cuatro Dimensiones: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas. En todas las Dimensiones, se despliegan Ejes de profesionalización psicoeducativa. 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 describen las respuestas obtenidas al Cuestionario, antes y después, en relación a la Dimensión: *Intervención profesional del psicólogo*, 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/ y 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.

## Resultados

Los datos obtenidos se presentan atendiendo a los diferentes Ejes de Análisis de la Dimensión Intervención Profesional, utilizando la Matriz de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2006, Erausquin, Zabaleta, 2014), y se identifican “fortalezas” y “nudos críticos” en los giros y cambios así como los estancamientos o dispersiones, en los Modelos Mentales Situacionales, entre el inicio y el cierre de la experiencia del trayecto formativo de sus PPS en Psicología Educativa.

**EJE 1. Quién/quienes deciden la intervención:** identificamos como fortaleza que, al cierre de las PPS, los estudiantes – (12) en 34 sujetos - pueden describir *decisión sobre la intervención del agente psicoeducativo, construida conjuntamente con otros agentes*. En contraposición a lo que aparece al inicio, en el cual sólo (1) sujeto en 34 ubicó a la decisión sobre la intervención de manera distribuida entre distintos agentes. Una estudiante, en el Post-Test: *“Lo decidí todo el equipo. Se pensó el problema de la discriminación como algo que no involucra sólo a los alumnos, sino que la práctica educativa hace a la convivencia escolar”*.

**EJE 2. De lo simple a lo complejo en las acciones:** No se evidencian ni en el pre-test ni en el post-test *acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención* (Ind. 5); pero (11) de 34 sujetos en el post-test *indican acciones articuladas que contemplan dimensiones diferentes de la intervención* (Ind. 4), mientras que al inicio de las PPS sólo (4) de 34 podían describir acciones articuladas y multidimensionales. En el siguiente ejemplo de un

post-test, se observan acciones articuladas, aunque no se despliega un proceso de intervención, con inicio, desarrollo y cierre (Ind. 5). *“La intervención fue un espacio de charla sobre esos temas y para darle sentido al desfile de presentación de fin de cursada. Se trató de un taller de reflexión sobre los cuerpos. En el desfile de presentación de trabajos, cada una ha realizado el diseño que utiliza”*.

**EJE 3. Un agente o varios en la intervención:** En este Eje, los resultados son correlativos con las **fortalezas** destacadas en el eje 1, respecto de la intervención de los agentes. Se aprecia una diferencia significativa entre el pre-test – (2) sujetos de 34 - y el post-test – (10) de 34 sujetos – destacando la *actuación del profesional psi y de otros agentes en la construcción conjunta del problema y la intervención* (Ind. 5), con modelos mentales situacionales más complejos y multidimensionales y una mirada más cercana al trabajo relacional en el enfoque de las intervenciones. Un ejemplo, propio del *giro contextualista* en las prácticas de intervención, es la presentación de una compleja situación-problema relatada por una estudiante en el post-test: *“Uno de los problemas fue un caso de abuso, o mejor dicho una denuncia en el jardín cerca de la Escuela Primaria donde concurrimos por la PPS. Estaba relacionada con un docente de música, y luego se generalizó al resto de los profesores. Hubo protestas, incendios y difusión mediática.”* Respecto a la intervención, relata: *“La intervención en el momento fue por parte de los inspectores del sistema, se siguió trabajando en conjunto con el EOE y los docentes, realizando entrevistas y trabajos con las familias en general y los casos en particular (...) La intervención, según los datos recolectados, fue interdisciplinaria, destacando siempre el trabajo en equipo”*.

**EJE 4. Objetivos de la intervención.** Se aprecia un “nudo crítico” en los Indicadores que remiten a mayor complejidad y multidimensionalidad de los objetivos, ya que en ambas instancias de administración, la mayoría de las respuestas – (20) sujetos de 34 en pre-test y (21) sujetos de 34 en post-test - enuncian *acciones que están orientadas a un objetivo único* (Ind.3), sin tener en cuenta la complejidad en el enfoque de una intervención psico-educativa, con diferentes agencias y con los diferentes momentos que implica. *“El objetivo era que el niño aprenda a leer y escribir; oralmente el niño respondía correctamente a las consignas”*. Sin embargo, se aprecia cierta disminución de las respuestas que *no identifican objetivos* (Ind. 1) – (6) en 34 sujetos en el pre-test y (2) en 34 sujetos en el post-test -, y un incremento significativo – pero no mayoría de respuestas – que *enuncian objetivos multidimensionales, complejos, articulados* (Ind. 4) - (7) en 34 sujetos en pre-test y (11) en 34 sujetos en post-test -. Por lo tanto, hay giros significativos, no estancamiento, pero sin alcanzar la mayoría de los sujetos de la muestra el Indicador 4, que refleja consideración de objetivos multidimensionales.

**EJE 5. Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales.** En este Eje, las respuestas no dan cuenta de *acciones sobre sujetos individuales con tramas vinculares y dispositivos institucionales, ponderados en función del contexto* (Ind.5). Sin embargo, en el post-test, la mayoría de las respuestas - (12) sujetos de 34, en lugar de (4) de 34 en el pre-test - reflexionan sobre *acciones en articulación, diferentes dimensiones o planos de los destinos de la intervención* (Ind.4). La respuesta de la estu-



dante que reseñamos anteriormente, que presenta una situación de denuncia de abuso en una institución educativa, desarrolla una trama compleja de intervención, de la cual toma conocimiento en su tránsito por la PPS, en la que se opera sobre la institución, el grupo-clase, los familiares de la víctima y el dispositivo pedagógico.

**EJE 6. Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas:** Se observa una diferencia significativa entre el pre-test - (12) de 34 sujetos -, y el post-test - (21) de 34 sujetos -, en cuanto a *identificar acciones de ayuda de los actores, para resolver el problema, sin plantear indagación antes, durante o después de la intervención* (Ind. 3b), lo cual también subrayamos como “nudo crítico”. Citamos el siguiente ejemplo: “*El psicólogo (OE) propuso que el niño concurra a doble turno para ir adquiriendo los conocimientos y llegar al nivel del grupo, pactando el secreto con él, la maestra y la familia*”. Una sola respuesta de toda la muestra da cuenta de *acción indagatoria y de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal según la ponderación relativa al contexto* (Ind. 5), a partir de su recorrido por las PPS.

**EJE 7. Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional.** La mayoría de las respuestas sitúan a *la intervención de modo pertinente respecto al problema y la misma se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo* (Ind.3) – (19) en 34 sujetos en pre-test y (17) en 34 sujetos en post-test -, lo cual representa cierto estancamiento en cuanto a giros o cambios de la mayoría de las respuestas. Se destaca como *fortaleza*, al cierre del trayecto formativo, que los modelos mentales situacionales de un número significativamente más alto de estudiantes, pueden referirse al *modelo de trabajo y/o al marco teórico* con conceptualizaciones específicamente psico-educativas en relación al enfoque del problema y la intervención (Ind.4) - (15) en 34 sujetos en post-test en lugar de (4) sujetos en 34 en el pre-test - . “*Una adolescente embarazada a quien le brindaron diversos horarios y modos para continuar su trayectoria escolar (...) la intervención la llevó a cabo el equipo conjuntamente con la vicedirectora y los docentes. Por elección la alumna concurría a ciertos horarios, y en aquellos que se le imposibilitaba asistir, con ayuda del equipo, pudo continuar su trayectoria. Según mi opinión, la intervención estuvo orientada siguiendo un modelo situacional, ya que el embarazo adolescente NO fue considerado un riesgo educativo, planteándose alternativas para que la alumna continúe con su trayectoria. La hipótesis que lleva al psicólogo a plantear dicha intervención podría ser NO pensar al fracaso escolar como un atributo subjetivo, sino propio del sistema educacional Si se hubiesen posicionado desde una perspectiva patológica-individual, la adolescente embarazada hubiese sido considerada como ‘un riesgo educativo’*”. El ejemplo señala el modelo de trabajo y marco teórico, al mencionar el modelo situacional y contrastarlo con una intervención pensada desde un modelo patológico-individual del fracaso escolar.

**EJE 8. Implicación, valoración y distancia del relator con respecto al problema, el agente y la intervención:** Podemos destacar en este Eje cierto giro en relación a la implicación, valoración y distancia que presentan en las respuestas los estudiantes en relación al problema, al agente psicoeducativo y a la intervención. En un primer momento *hay un cierto predominio de des-implicación o*

*sobre-implicación del relator con el problema y la intervención* que no se presenta al cierre - (24) de 34 sujetos en pre-test y (6) de 34 en post-test se sitúan en (Ind. 3a o 3b). Por otro lado, al cierre de la experiencia, la mayoría de las respuestas denota *implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación* - (15) sujetos de 34 en post-test, (4) sujetos de 34 en pre-test en (Ind. 4) -. Inclusive, resulta habilitada, en algunos sujetos, una respuesta con *contextualización, pensamiento crítico y apertura a otras alternativas, respecto del agente psicoeducativo y las intervenciones* (Ind. 5) – (1) de 34 en el pre-test y (9) en el post-test - . “*Estos resultados fueron posibles gracias a la posición adoptada por el equipo, posiblemente, si su mirada hubiese sido patológica individual hubiese tenido que dejar la escuela. (...) Siempre una intervención que incluya diferentes actores y voces es enriquecedora con relación a otra que no lo hace*”.

#### **A modo de conclusiones. Apertura de líneas de discusión**

Teniendo en cuenta el análisis de la Dimensión Intervención Psicoeducativa de los Modelos Mentales Situacionales estudiados, identificamos los siguientes “nudos críticos” y “fortalezas”:

- La mayoría de las respuestas sigue tendiendo a la *simplificación o unicidad de objetivos de la intervención*, aunque hay un incremento de las respuestas que al cierre denotan objetivos múltiples, complejos o multidimensionales articulados.
- Sin embargo, se puede visualizar la presencia de “giros” relevantes de la profesionalización psicoeducativa al cierre del trayecto formativo; en tal sentido, destacamos como una “fortaleza” .
- En casi todas las respuestas, la decisión conjunta sobre la intervención es a la vez es construida y llevada a cabo inter-agencialmente con otros actores/ agentes de otras disciplinas, profesiones, en relación a problemas complejos y perspectivas diferentes.

En la misma dirección, en otro trabajo (Denegri, Iglesias, Espinel, Scharagrodsky, 2015) destacamos como valor positivo que estudiantes que participan en Proyectos de Extensión Universitaria valoran la práctica interdisciplinaria en territorio, ya sea en escenarios educativos o en ámbitos comunitarios. La complejidad de los problemas pone a prueba y exige diversas miradas y propuestas de resolución, abordajes conjuntos, valorando al mismo tiempo los saberes específicos de cada disciplina y los fondos de conocimiento (Moll, 2014), de competencia y de identidad, presentes en los escenarios socioculturales. La inter-disciplina que se pone en juego en los análisis realizados por psicólogos y psicólogas en formación, comienza a conformar una aspiración de la práctica profesional.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- 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 desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Denegri, A., Iglesias, I., Espinel, C., Scharagrodsky, C. (2015) "La construcción de conocimiento profesional en Extensión universitaria. Motivación de docentes y aprendizaje de estudiantes", 5º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". San Diego: University of California.
- 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*, 13, 173 -197.
- Erausquin, C., Bassedas, A., Di Biasi, S., Caramés, D. (2001) "Teorías, herramientas y problemas. Prácticas profesionales en la formación del psicólogo". XXVIII Congreso Interamericano de Psicología (SIP). Santiago de Chile, Chile.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Lerman, G., Btsh, E., Bollasina, V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario de Investigaciones*, 10, 81-90.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". XI Jornadas de Investigación. Buenos Aires, Argentina.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., Bollasina, V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario de Investigaciones* 17, 135-151.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., González, D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad.". *Anuario de Investigaciones*. 13, 105-123.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E. (2007) "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". *Revista Investigaciones en Psicología*, 12, 61-84.
- Erausquin, C., Lerman, G. (2008) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Argentina.
- 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 de Investigaciones*, 16, 157-172.
- 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.
- 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, XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación"* 26, 27 y 28 de noviembre. Publicado Trabajo Completo. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, CABA. Tomo 1, (p. 65-68).
- Larripa, M., 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, 109-124.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. *Contexts for Learning*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- 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*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Zabaleta, V., Anastasio Villalba, V. S., Miranda, A., Pouler, C., Tartarini, M.L. (2015) "La construcción de Modelos Mentales para el Análisis y la Resolución de Problemas Psicoeducativos en "psicólogos en formación" *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad Psicología UBA*. Presentado en noviembre 2015. Resumen publicado. Tomo 1. ISSN 1667-6750 Indizada LATINDEX.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

# ¿NATIVOS O APRENDICES DIGITALES? TAREAS DE ESCRITURA COLABORATIVA ONLINE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Chiecher, Analía; Melgar, Maria Fernanda; Paoloni, Paola Verónica Rita

Universidad Nacional de Río Cuarto - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

La adolescencia y la juventud de hoy están atravesadas por la dimensión tecnológica. En la convicción de que si las tecnologías están en el mundo debieran estar también en ámbitos académicos, hemos realizado experiencias diversas desde hace más de una década, promoviendo sus usos en contextos educativos. En este escrito se describe una intervención didáctica consistente en proponer a un grupo de estudiantes la resolución de una tarea, en modalidad grupal y usando Google Drive como contexto para escribir colaborativamente la respuesta. Participaron 52 estudiantes, quienes al finalizar la experiencia dieron respuesta a un cuestionario orientado a sondear sus valoraciones acerca de la tarea y de la modalidad usada para resolverla. Los resultados informan que solamente 30 de 52 conocían Google Drive antes de la intervención didáctica. De esos 30, la mayoría no lo había empleado en tareas académicas. No obstante, las valoraciones posteriores al uso de la herramienta fueron contundentemente positivas; de hecho 43 sujetos (de 52) destacaron su utilidad, flexibilidad y sencillez, entre otras características. Se concluye destacando la importancia de implementar en contextos educativos propuestas de alfabetización informacional que promuevan el desarrollo de las competencias digitales necesarias en el siglo XXI.

## Palabras clave

Estudiantes universitarios, Nativos digitales, Aprendices digitales, Escritura colaborativa online

## ABSTRACT

¿DIGITAL NATIVES OR LEARNERS? ONLINE COLLABORATIVE WRITING TASKS IN UNIVERSITY EDUCATION

Today's adolescence and youth are crossed by the technological dimension. In the conviction that if technologies are in the world they should also be in academic areas, we have made diverse experiences for more than a decade, promoting their uses in educational contexts. This paper describes a didactic intervention consisting of proposing to a group of students the resolution of a task, in group mode and using Google Drive as context to write the response collaboratively. Fifty-two students participated, who at the end of the experience answered a questionnaire about their assessments of the task and the modality used to solve it. The results report that only 30 students knew Google Drive before the didactic intervention. Of those 30, most had not used it in academic tasks. However, post use assessments were overwhelmingly positive; in fact, 43 subjects (out of 52) emphasized their utility, flexibility and simpli-

city, among other characteristic. It concludes by highlighting the importance of implementing in educational contexts proposals for information literacy that promote the development of the necessary digital competences in the 21st century.

## Key words

College students, Digital natives, Digital learners, Online collaborative writing

## 1. Introducción

La adolescencia y la juventud de hoy están atravesadas por la dimensión tecnológica. Incluso los niños -tanto los más grandes como los pequeños- tienen hoy en día fluidas interacciones con dispositivos tecnológicos diversos (tablets, celulares, consolas de juego, etc.). Estudios realizados en Argentina, con adolescentes comprendidos en el grupo etario de 11 a 17 años, dan cuenta de un incremento en la presencia de pantallas en los hogares argentinos y, en contraposición, una disminución de medios gráficos e impresos (Morduchowicz, 2013). Así, los adolescentes priorizan entre sus consumos culturales, especialmente 3 pantallas: el televisor, la computadora y el celular; este último, en franco y sostenido crecimiento, inclusive entre preadolescentes. Más aún, según Morduchowicz (2013) el celular no reconoce actualmente diferencias sociales, pues cada año más chicos, independientemente de su condición económica, cuentan con un teléfono propio. Son propietarios tecnológicos, puesto que el móvil les pertenece exclusivamente, va con ellos donde quiera que vayan y les permite estar *'conectados'* todo el día -e incluso en la noche-. Chequear el celular o jugar algún juego con la mediación de este dispositivo suele ser la primera actividad que realizan al comenzar el día y la última antes de dormirse.

Más visuales que nunca, estrechamente vinculados con las pantallas, propietarios tecnológicos, los llamados *'nativos digitales'* pasan muchas horas del día operando e interactuando con tecnologías. Descargan aplicaciones hábilmente, bajan música, juegan, chatean, se comunican por WhatsApp, suben videos a YouTube... pero ¿lo saben todo? ¿Usan las tecnologías en contextos educativos o solo están reservadas para el ocio y el entretenimiento? ¿Son invitados por los docentes a realizar actividades académicas que requieran el uso de las tecnologías que habitualmente utilizan?

## 2. Nuestras experiencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Motivados por las cuestiones antes planteadas -y en la convicción de que las tecnologías tienen que entrar en la escuela y en la uni-

versidad- hemos realizado experiencias diversas desde hace más de una década (ver Chiecher, 2014a; Chiecher, 2016). Aunque tales propuestas fueron cambiando al compás de los avances tecnológicos, el objetivo se mantuvo estable en cuanto a promover un uso pedagógico de las tecnologías, sacando provecho de sus potencialidades. En efecto, a lo largo de más de una década venimos trabajando en el ámbito universitario con tareas que los estudiantes deben resolver en grupos, pero de manera virtual, sin reunirse presencialmente como habitualmente lo hacen. Así, tomando como criterio el entorno virtual utilizado en cada caso, podemos referir a 4 etapas de trabajo a lo largo del tiempo:

**2.1. Etapa 1. Tareas grupales mediadas por foros en un aula virtual.** Entre los años 2007 y 2012 implementamos en distintas asignaturas de carreras universitarias, intervenciones didácticas que proponían a los estudiantes trabajar en grupos, con compañeros que eran designados por los docentes y con la mediación de foros habilitados para cada grupo en el aula virtual de la asignatura (ver Chiecher, 2011; Chiecher y Donolo, 2011a y b; Chiecher y Donolo, 2013; Chiecher et al., 2010). Tras algunos años de experiencias de este tenor, algunas razones nos llevaron a migrar del aula virtual a Facebook como contexto de interacción.

**2.2. Etapa 2. Tareas grupales mediadas por Facebook.** Entre 2013 y 2016 realizamos variadas experiencias usando grupos cerrados en Facebook como contextos de interacción e intercambio entre los integrantes de un grupo. De hecho, Facebook era la red social más usada en esos años por los adolescentes y esa fue una de las principales razones del cambio. Se proponía, en el marco de estas intervenciones, una tarea grupal que debía ser resuelta en grupos, cuyas interacciones debían mantenerse en el grupo cerrado de Facebook (ver Chiecher 2014b y 2016; Melgar y Chiecher, 2016; Riccetti y Chiecher, 2016).

**2.3. Etapa 3. Tareas grupales mediadas por WhatsApp.** Hacia fines del 2015 comenzamos a advertir que los chicos no frecuentaban tanto Facebook sino que se comunicaban mayormente a través de WhatsApp. Recogimos datos que así lo corroboraron. De hecho, entre 222 ingresantes que respondieron una encuesta acerca del uso de redes sociales, WhatsApp resultó ser la más usada, seguida por Instagram, YouTube y recién en cuarto lugar, Facebook. Se decidió entonces migrar de Facebook a WhatsApp como contexto de interacciones e intercambios entre los grupos (ver Vicario et al., 2015; Vicario, et al., 2016).

Tras varios años de experiencias, de observaciones y de resultados concretos, se apreció que los grupos de estudiantes tenían dificultades para interactuar y escribir colaborativamente la respuesta requerida por la tarea (Chiecher, 2013 y 2015). Las tareas que proponíamos demandaban, precisamente, la creación y edición colaborativa de un texto, de una respuesta que debía ser acordada, debatida y editada entre los integrantes del grupo. Demandaba estar atento y activo, revisar frecuentemente los mensajes en el grupo, proponer avances en la respuesta, opinar sobre los avances realizados por los compañeros y editar entre todos una respuesta única. Aparentemente, las habilidades necesarias para sostener to-

das estas tareas, además mediante comunicación asincrónica, no estaban del todo desarrolladas en todos los estudiantes. En efecto, la etapa más compleja de las tareas que proponíamos era aquella en la que debían avanzar colaborativamente en la escritura de una respuesta, pues aparentemente la mayoría no conocía o no estaba habituado a usar herramientas de escritura colaborativa online, como por ejemplo documentos compartidos en Google Drive o en Facebook. Estos resultados nos orientaron entonces rumbo a una cuarta etapa.

**2.4. Etapa 4. Tareas grupales mediadas por Google Drive.** Los resultados de nuestros estudios -que mostraron escasas habilidades de los estudiantes para determinadas acciones realizadas con la mediación de tecnologías- están además en la línea con los planteos más actuales acerca del tema. Tales planteos destacan, precisamente, que aunque el común de la gente supone que los chicos y jóvenes de la actualidad, por el hecho el haber nacido en un mundo tecnologizado, son capaces de operar las tecnologías con total habilidad, convendría ser más cautelosos en cuanto a estas atribuciones. Tienen sin dudas habilidades tecnológicas, pero tal vez limitadas a algunas actividades, sobre todo relacionadas con la comunicación, el entretenimiento y el ocio. En cambio, la realización de otras actividades como la creación de contenidos o la publicación de información, varía enormemente dentro de esta población (Bennett y Maton, 2010; Bennett y otros, 2008; Gisbert y Esteve, 2011). En términos de Gallardo et al. (2016), hasta hace poco la noción de que hay una generación de aprendices con habilidades distintas y características atribuibles a la exposición a la tecnología digital había sido aceptada. Hoy en día se considera más apropiado hablar de aprendices digitales y no de nativos digitales (Bullen y Morgan, 2011).

En consonancia con estos planteos más actuales, a partir de 2017 iniciamos una nueva etapa (la cuarta) en el diseño e implementación de intervenciones didácticas que involucran el uso de tecnologías. Atentos a las dificultades de los grupos para avanzar en una respuesta escrita en colaboración y de manera asincrónica, en esta etapa proponemos el uso de documentos de Word compartidos en Google Drive.

Google Drive puede definirse como un servicio de almacenamiento de archivos en la nube. Permite acceder a los archivos desde cualquier lugar y en cualquier momento y permite, además, compartir archivos con otros usuarios y editarlos colaborativamente. De este modo, un documento de Word, por ejemplo, puede trabajarse conjuntamente entre distintos integrantes de un grupo.

Partiendo de la idea de que nuestros estudiantes son 'aprendices digitales', nos propusimos enseñar el uso de la herramienta, mostrar sus potencialidades y ponerla en práctica. En este artículo presentamos resultados obtenidos en el marco de una tarea grupal realizada en el primer cuatrimestre de 2017, cuya respuesta debía ser elaborada usando un documento compartido en el Drive de Google.

### 3. Metodología

Se diseñó e implementó una intervención didáctica -más precisamente una tarea académica- y se acompañó tal intervención con un proceso de investigación evaluativa, orientada a sondear las va-

loraciones de los participantes respecto de la experiencia.

**3.1. Descripción de la tarea grupal.** La tarea demandaba la elaboración de un documento que diera cuenta de la historia de la Psicometría. Sin embargo, antes de presentar la tarea en sí, la consigna detallaba aspectos procedimentales a seguir: 1) formar grupos de 3 a 5 integrantes; 2) crearse una cuenta en Gmail en caso de no tenerla; 3) mirar un video explicativo acerca del uso de documentos compartidos en Google Drive (<https://www.youtube.com/watch?v=REKGAVYK-MQ>). Se especificaban asimismo plazos de ejecución y criterios de evaluación. La tarea debía ser realizada con la mediación de un documento compartido en Google Drive.

**3.2. Sujetos participantes.** Participaron de la experiencia 52 estudiantes universitarios que cursaban 2 asignaturas en Carreras de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los 52 estudiantes se distribuyeron en 18 grupos de 3 a 5 integrantes. Cada grupo avanzó en la escritura colaborativa de la respuesta requerida y una vez finalizada fue enviada a los docentes para su evaluación.

**3.3. Instrumento de recolección de datos.** Al finalizar el periodo de ejecución de la tarea se administró un cuestionario con el objetivo de recuperar las valoraciones de los estudiantes en relación con la experiencia de trabajo grupal mediado por Google Drive. Para los fines de este trabajo, focalizamos el análisis en las respuestas de los sujetos frente a 3 ítems: 1) *¿Conocías Google Drive?*; 2) *Si respondes que sí ¿en qué ocasiones lo usaste?*; 3) *¿Qué valoraciones puedes realizar después de haberlo empleado?* Los análisis efectuados son cuantitativos para el ítem de respuesta dicotómica (1) y cualitativos para los ítems de respuesta abierta (2 y 3). En este caso, se construyeron categorías sobre la base de las respuestas ofrecidas por los sujetos.

## 4. Resultados

En este apartado se presentan análisis de los datos recogidos como consecuencia de la administración del cuestionario antes mencionado. Referiremos al conocimiento y usos previos de Google Drive por parte de este grupo de estudiantes así como a sus valoraciones de la herramienta luego de haberla usado en el marco de la tarea propuesta.

### 4.1. Conocimiento previo de Google Drive

*¿Conocías Google Drive?* era una de las preguntas incluidas en el cuestionario. Con alternativas de respuesta cerrada (Sí o NO), el 58% de los estudiantes (N=30) dijeron que sí, mientras que el restante 42% (N=22) respondió no conocer previamente la herramienta. De todos modos, parece interesante profundizar el análisis al interior del grupo que dijo conocer previamente la herramienta. Pues, como veremos en el próximo apartado, aunque sabían de su existencia, prácticamente nadie había tenido experiencias previas de escritura en colaboración con esta herramienta.

### 4.2. Usos previos de Google Drive

Los 30 sujetos que respondieron afirmativamente a la consulta previa -*¿Conocías Google Drive?*- debían enunciar a continuación en

qué ocasiones habían usado la herramienta. Las respuestas fueron agrupadas en las siguientes categorías, enunciadas por orden de frecuencia decreciente:

\* *Sujetos que conocían Google Drive pero no lo habían usado.* 12 sujetos dijeron que sabían de la existencia de la herramienta pero que no la habían usado anteriormente. A continuación, algunas respuestas ilustrativas de esta categoría:

*Ejemplo 1. 'Lo conocía, pero nunca lo usé'.*

*Ejemplo 2. 'No lo use... lo tenía en el celular como aplicación y la había borrado porque no sabía para que era'.*

*Ejemplo 3. 'No lo use nunca, sólo sabía qué era porque me vino ya descargado en el celular y también en las computadoras lo he visto'.*

\* *Sujetos que conocían Google Drive y lo usaron previamente, aunque no especificaron en qué actividades.* 10 sujetos dijeron haber realizado usos previos de la herramienta, en el secundario o en el marco de alguna asignatura en particular, pero no especificaron si lo usaron para escribir en colaboración.

*Ejemplo 1. 'En el secundario, ya que tuve orientación en informática'.*

*Ejemplo 2. 'En la materia informática'.*

\* *Sujetos que conocían Google Drive y lo usaron previamente, pero no para escribir en colaboración.* 7 sujetos refirieron a usos anteriores de la herramienta, pero diferentes de la escritura colaborativa que proponía esta tarea.

*Ejemplo 1. 'El celular lo utilizaba para guardar todos los archivos, pero nunca lo había usado porque no lo entendía'.*

*Ejemplo 2. 'Para poder guardar documentos, archivos en general, personales. De esta forma me queda todo guardado en la red, y en caso de perder o romper mi computadora no pierdo mis trabajos y archivos personales'.*

\* *Sujetos que conocían Google Drive y lo usaron previamente para escribir en colaboración.* Solamente 1 sujeto manifestó haber usado previamente la herramienta con su grupo de trabajo para escribir un documento académico en colaboración. La siguiente fue su respuesta.

*Ejemplo. 'Lo utilizamos con el mismo grupo para un trabajo de Ps. Evolutiva pero por voluntad propia del grupo.'*

En síntesis, de los 52 sujetos, solamente 1 declaró explícitamente una experiencia previa de escritura colaborativa online mediada por la herramienta Google Drive. Dentro del grupo de 10 sujetos que no especificaron qué experiencias previas tuvieron con la herramienta puede haber algún otro caso, pero no lo sabemos con certeza. Lo cierto es que son pocos (muy pocos) los estudiantes que conocían la herramienta y que además la habían utilizado en una actividad de escritura colaborativa. Veremos en el próximo apartado qué valoraciones tienen de la herramienta con posterioridad a la realización de la tarea que les demandó su uso.

### 4.3. Valoraciones de Google Drive luego de la experiencia de escritura colaborativa.

*¿Qué valoraciones pueden realizar después de haber empleado*

Google Drive?' fue otro de los ítems incluidos en el cuestionario. Frente a la pregunta, 43 (de 52) participantes expresaron valoraciones completamente positivas acerca de la herramienta Google Drive y sus potencialidades para escribir colaborativamente online. Utilidad, comodidad, flexibilidad, sencillez, eficacia, fueron características atribuidas al trabajo mediado por la herramienta.

*Ejemplo. 'Me pareció útil, ya que hoy en día manejamos la tecnología pero quizás no sabemos todo de ella, y esto fue algo más positivo de todo lo que se puede hacer con los recursos tecnológicos, que por ahí uno no está al tanto y que cuando se te presentan estas ocasiones uno dice "no sabemos usarla del todo", y esta vía me pareció súper útil y me hubiera encantado poder usarla en el secundario o trabajos anteriores.'*

Un reducido grupo de 3 sujetos (de 52) incluyeron en sus valoraciones tanto aspectos positivos como negativos.

*Ejemplo. 'Es una herramienta muy útil pero cuesta adaptarse'.*

Por fin, 6 sujetos no dieron respuesta a la pregunta en tanto que ninguno manifestó valoraciones completamente negativas de la herramienta.

## 5. Conclusiones

El título del escrito está encabezado por una pregunta: ¿*nativos o aprendices digitales?* Ambas cosas tal vez. *Nativos*, porque nacen en un mundo tecnologizado y viven desde pequeños expuestos y en contacto con la tecnología digital. Pero también *aprendices*, porque si bien en sus fluidas interacciones con las tecnologías desarrollan habilidades para operarlas, no lo saben todo. Más aún, ellos mismos reconocen no saberlo todo. Los resultados de este estudio mostraron también que muy pocos chicos sabían de las potencialidades de Google Drive para escribir en colaboración y dar respuesta así a una tarea académica.

Tal vez, paradójicamente, quienes piensan que todo lo saben son los adultos o inmigrantes digitales, que ven atónitos cómo incluso los niños operan hábilmente distintos dispositivos, apreciándose en desventaja en ese aspecto. No obstante, como lo han señalado estudios previos, los usos más frecuentes que los chicos hacen de las tecnologías están limitados al ámbito del ocio, el entretenimiento y las relaciones sociales; muy escasamente las usan para resolver cuestiones académicas (Benett y Maton, 2010; Chiecher et al., 2016; Espuny et al., 2011).

El punto está entonces en incluir las tecnologías en los contextos académicos y sacar partido de sus potencialidades. Si el mundo está tecnologizado, la educación no debería quedar al margen. Si estamos educando a chicos de una generación para la cual las pantallas son protagonistas, no deberían éstas quedar fuera de los ámbitos académicos. Y en este punto, la '*alfabetización informacional*' entra a jugar un papel importante, pues la misión de los educadores no se reduce a alfabetizar en una disciplina específica, sino que también involucra la alfabetización de los aprendices digitales en competencias digitales (valga la redundancia), competencias del siglo XXI, que les serán necesarias para el desempeño en cualquier ámbito profesional.

En el rumbo señalado se orientan las propuestas en las que trabajaremos a lo largo de este año.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bennett, S. y Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), pp. 321-331. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2330&context=edupapers> (22/5/2017).
- Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), p. 775786. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2465&context=edupapers> (22/5/2017).
- Bullen, M. y Morgan, T. (2011). Digital learners not digital natives. *La Cuestión Universitaria*, N° 7, pp. 60-68. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3367> (22/5/2017).
- Chiecher, A. (2016). Tareas grupales mediadas por Facebook. Síntesis de resultados tras 4 años de experiencias. 7mo Seminario Internacional de Educación a Distancia. Univ. Nacional del Litoral. Octubre 2016.
- Chiecher, A.; Vicario, J.; Méndez, A. y Paoloni, P. (2016). Jóvenes y redes sociales ¿Es tan fluida la relación cuando media una propuesta académica? III Congreso Argentino de Ingeniería y IX Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería. Universidad Nacional del Nordeste. Septiembre de 2016.
- Chiecher, A. (2015). Elecciones y rechazos entre pares en situaciones de trabajo grupal mediado tecnológicamente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol 18, N° 1, pp. 213-230. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13808> (22/5/2017).
- Chiecher, A. (2014a). Tres etapas en la inclusión de contextos virtuales en la enseñanza universitaria. En Paoloni, P.; Rinaudo, M. y G. A. (comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf> (22/5/2017).
- Chiecher, A. (2014b) Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 28, N° 1, pp. 129-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27431190009.pdf> (22/5/2017).
- Chiecher, A. y Donolo, D. (2013). De diálogos e intercambios virtuales. La dimensión social y cognitiva de las interacciones entre alumnos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 10, N° 2. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/285017/372989> (22/5/2017)
- Chiecher, A. (2013). Percepciones de estudiantes de posgrado acerca de factores favorecedores y obstaculizadores del trabajo en grupo en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, N° 9, pp. 50-60. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26794> (22/5/2017).
- Chiecher, A. y Donolo, D. (2011). Innovar en la enseñanza de grado. Crónica de una experiencia de trabajo virtual en entornos virtuales. *RED, Revista de Educación a Distancia*, N° 29. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/232531> (22/5/2017).
- Chiecher, A. (2011). Tareas grupales en ambientes virtuales. Dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, N° 6, pp. 433-445. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3549> (22/5/2017).
- Chiecher, A. y Donolo, D. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. Pixel-Bit, *Revista de Medios y Educación*, N° 39, pp. 127-140. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/586> (22/5/2017).

- Chiecher, A., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2010). Tomando opciones en la universidad... entre el aprendizaje presencial y a distancia. *Innovación Educativa*, Nº 52, pp. 45-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1794/179420763005/> (22/5/2017).
- Espuny, C., González, J., Lleixá, M., Gisbert, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, n.º 1, pp. 171-185. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/225630/306986> (22/5/2017).
- Gallardo, E., Marqués, L. y Bullen, M. (2016). Hablemos de aprendices digitales en la era digital. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, Nº 15. Recuperado de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=lets-talk-about-digital-learners-in-the-digital-era> (22/5/2017).
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, Nº 7, pp. 48-59. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359> (22/5/2017).
- Melgar, M. F. y Chiecher, A. (2016). De paseo por un museo virtual. Aprendizajes y valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 12, n.º 11, vol. 1, pp. 79-98. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/251> (22/5/2017).
- Morduchowicz, R. (2013). Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Riccetti, A. y Chiecher, A. (2016) Educación superior y redes sociales. Una experiencia académica mediada por Facebook. *Educación, Formación e Investigación*, vol.2, n.º3. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/8277/8221> (22/5/2017)
- Vicario, J., Chiecher, A., Amieva, R., Fernández, A. y Ortiz, F. (2015) ¿Qué pasa Whatsapp? ¿Qué onda con la Física? *Latin American Journal of Science Education*, vol. 2, Nº 2, pp. 1-14. Recuperado de [http://www.lajse.org/nov15/22006\\_Vicario\\_2015.pdf](http://www.lajse.org/nov15/22006_Vicario_2015.pdf) (22/5/2017).
- Vicario, J., Chiecher, A. y Paoloni, P. (2016). Whatsapp como recurso didáctico para favorecer el aprendizaje de la Física. III Congreso Argentino de Ingeniería y IX Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería. Universidad Nacional del Nordeste. Septiembre de 2016.

# PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS ESCRITAS Y ACTITUD EPISTÉMICA DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR EN ALUMNOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD

Colombo, Maria Elena; Curone, Gladys; Mayol, Juan De La Cruz; Alcover, Silvina Mariela; Martínez Frontera, Laura Celia; Pabago, Gustavo; Lombardo, Enrico; Gestal, Leandro  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en el cumplimiento del quinto objetivo: “Poner a prueba el dispositivo pedagógico-didáctico para evaluar el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar por medio de la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa”, del proyecto de investigación “Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales”. UBACyT 2014- 2017. Las variables analizadas y comparadas fueron: a) Actitud epistémica del conocimiento disciplinar y b) Habilidades argumentativas académicas escritas. Para la evaluación del nivel de desarrollo de las habilidades argumentativas, se administró un pre-test al comienzo del cuatrimestre y un post-test al finalizar el mismo, mientras que para la evaluación de la actitud epistémica se incluyó una pregunta dentro de ambos exámenes parciales. Se trabajó con ingresantes universitarios de dos comisiones, que cursaron la materia Psicología en el CBC. UBA, en segundo cuatrimestre de 2016. Los resultados, mostraron que se favoreció el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas, así como también la actitud epistémica frente al conocimiento disciplinar, aunque en esta última variable las producciones de los alumnos se concentraron en la categoría reproducción.

## Palabras clave

Habilidades argumentativas, Actitud epistémica, Ingresantes universitarios, Dispositivo pedagógico

## ABSTRACT

PROMOTION OF ARGUMENTATIVE WRITING SKILLS AND AN EPISTEMIC ATTITUDE OF DISCIPLINARY KNOWLEDGE IN UNIVERSITY ENTRANTS

This paper presents the results obtained in the implementation of the fifth objective: “to test the pedagogical-didactic device to assess the development of an epistemic attitude of disciplinary knowledge through argumentative collaborative academic reading and writing, from research project “Argumentative collaborative academic reading and writing for the promotion of an epistemic attitude of disciplinary knowledge in a pedagogical didactic device that articulates classroom teaching, non presential and virtual collaborative

resources”. 2014- 2017 UBACyT. The analyzed and compared variables were: a) epistemic attitude of disciplinary knowledge and b) argumentative academic writing skills. To evaluate the level of development of argumentative skills, a pre-test was given at the beginning of the semester and a post-test at the end, while for the evaluation of the epistemic attitude, a question within both partial exams was included. We worked with two groups of university entrants from two Psychology courses, CBC UBA, during the second quarter of 2016. The results revealed that the development of argumentative academic writing skills has been improved, as well as the epistemic attitude of the disciplinary knowledge, although in this latter variable the productions of the students were concentrated in the category “reproduction”.

## Key words

Argumentative skills, Epistemic attitude, University entrants, Pedagogical didactic device

## INTRODUCCIÓN:

Este trabajo corresponde al cumplimiento del quinto objetivo del Proyecto “Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales” UBACyT 2014- 2017 (Código SIGEVA 20020130100253BA), que se propone poner a prueba un dispositivo pedagógico-didáctico para evaluar el desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas, y la actitud epistémica del conocimiento disciplinar, por medio de la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa en alumnos del CBC de UBA, que cursaron la asignatura psicología en el segundo cuatrimestre de 2016.

Las dos hipótesis de trabajo del proyecto general son: Que los alumnos que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico que utilice la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa con recursos compartidos de Moodle presentan desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y el desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas.

El diseño del dispositivo pedagógico-didáctico se organizó 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. Su dinámica operó en fases recurrentes de prácticas conversacionales acerca de problemáticas previamente planteadas sobre los contenidos de la asignatura. Se discriminaron cuatro dimensiones de la actividad del dispositivo: formal o estructural, de contenido, actividad cognitiva solicitada a los alumnos e instrumentos mediadores. La primera se corresponde con la particular dinámica que se pretende generar a través de la confrontación de las producciones realizadas por los alumnos organizados grupalmente, debates con asignación de roles y otros. La dimensión contenido refiere a la temática específica que aborda la actividad, mientras que la tercera corresponde a la discriminación de la actividad cognitiva que se espera que los alumnos realicen, tales como, explicar, discriminar, diferenciar, identificar razones, entre otras. Finalmente la cuarta dimensión refiere a los instrumentos utilizados para el cumplimiento de los objetivos de toda la dinámica, como son la bibliografía obligatoria del programa de la asignatura, videos, archivos de sitios web, producciones discursivas escritas realizadas por los alumnos grupalmente (adaptado de Serrano de Moreno, 2008), con el objetivo de convertirse en desencadenantes de situaciones controversiales, confrontación y discusión argumentativa, que favorecieron la explicitación de los conceptos y la toma de conciencia de una perspectiva personal de los saberes.

El dispositivo fue construido a partir de un trabajo reflexivo de los docentes de la asignatura en las reuniones de cátedra, utilizando la metodología de Laboratorio de Cambios (Colombo, Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, y Cirami, 2016). En dicho laboratorio se analizaron las debilidades de la práctica docente concreta, el plan de trabajo, los contenidos disciplinares y su organigrama y como resultado de dicho proceso se fueron generando innovaciones, que reestructuraron la forma específica de trabajo.

#### **DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES ANALIZADAS Y COMPARADAS:**

Las variables analizadas y comparadas fueron: a) Actitud epistémica del conocimiento disciplinar y b) Habilidades argumentativas académicas escritas.

Actitud epistémica del conocimiento disciplinar: actividad centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento, es decir una explicitación progresiva de las representaciones conceptuales, que resulta del dominio de los artefactos culturales simbólicos y de las interrelaciones funcionales, que implican toma de conciencia de la propia actividad cognitiva (Bruner, 1991; Carlino, 2013; Cassany, 2011; Valsiner, 1998; Vigotsky, 1991, 1995).

Habilidades argumentativas académicas escritas: Es un modo de organizar el discurso escrito que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a la tesis u opinión que sostiene el autor (van Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 2006). El aspecto dialógico y dialéctico de la argumentación se destaca (van Eemeren et al., 2006), porque prioriza la idea de que un objeto de discusión se instaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema y la posible resolución de estas diferencias de opinión, es la que puede llevar al avance dialéctico. El proceso argumentativo en el contexto académico tiene un uso riguroso del saber ajeno, una articulación entre este saber ajeno y el saber propio, y una articulación entre teoría

y empírea como características básicas (Padilla, Douglas y Lopez, 2010). La argumentación académica se lleva a cabo en contextos formales, diferenciándose de la argumentación cotidiana.

#### **METODOLOGÍA:**

El estudio consistió en un diseño pre-experimental de pre y pos-test sin grupo control de alcance descriptivo y correlacional (Hernandez Sampieri, Fernandez y Baptista, 1996). La muestra se caracterizó por ser "no-probabilística intencional", y estuvo conformada por alumnos pertenecientes a dos cursos de la asignatura psicología del CBC de UBA, correspondientes a las sedes San Isidro y Puán, que cursaron en el segundo cuatrimestre de 2016, donde se implementó el dispositivo pedagógico-didáctico construido.

Para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades argumentativas se administró un protocolo al inicio del cuatrimestre y otro al cierre del mismo; mientras que para evaluar el nivel de desarrollo de la actitud epistémica, se incluyó una pregunta en el primero y en el segundo examen parcial diseñada a tal efecto.

Del total de los participantes, se obtuvieron dos muestras: 1) Una muestra constituida por aquellos participantes que completaron la pre y pos- prueba de habilidades argumentativas (n=49) y 2) otra muestra con aquellos participantes que completaron la pregunta de primero y segundo examen para evaluar actitud epistémica (n=50). El criterio para este diseño muestral fue incluir a aquellos estudiantes que hayan participado en las evaluaciones requeridas, excluyendo a aquellos que por motivos de abandono de la cursada, o ausencias en alguna de las instancias de medición, no pudieron completar las dos pruebas requeridas.

Para la comparación de valores -datos no paramétricos- de las categorías de las dimensiones para las dos variables .Argumentación y Actitud epistémica- se aplicó la prueba de Wilcoxon.

#### **INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:**

Para la evaluación del desarrollo de las habilidades argumentativas escritas académicas, se administró un protocolo que presentaba un texto académico de 250 palabras (diferente en cada caso aunque igualado en extensión y dificultad). Luego de la lectura del texto se solicitaba al alumno que respondiera por escrito distintas preguntas referidas a: Identificar el tema y los puntos de vistas enfrentados; desarrollar las razones que se utilizaron para defender cada punto de vista; asumir una posición con respecto a la discusión planteada y desarrollar las razones para sostener su posición. Estos protocolos se aplicaron en dos condiciones: pre-test en la primera semana del cuatrimestre, y post-test en la última semana del cuatrimestre. La evaluación de la actitud epistémica del conocimiento disciplinar se realizó a partir de las producciones discursivas escritas por los alumnos en los dos exámenes parciales de la asignatura. En ambos exámenes (primero y segundo parcial), se incluyó una pregunta que fue diseñada especialmente por el equipo de investigación, donde a partir de un párrafo disparador el alumno debía analizarlo posicionándose en un determinado autor que formaba parte de la bibliografía obligatoria de la materia, y luego dar las razones que considerara pertinentes, desde dicho autor, para sostener o refutar lo expresado en el párrafo. La respuesta dada a esa pregunta no fue tomada en cuenta para la nota del parcial y fue evaluada por

el equipo de investigación a partir del plan de dimensiones y sus categorías que se había establecido.

### **Definición de las dimensiones y categorías:**

Los textos producidos por los alumnos, respondiendo al protocolo que presentaba el texto académico, se analizaron con un plan de categorías dentro de las cuatro dimensiones o subvariables desagregadas a partir de la variable general argumentación: Comprensión; Confrontación, Estructura y Solidez, con sus correspondientes categorías: 1) **Comprensión:** a) No: ausencia de producción textual; b) En desarrollo: la producción lograda comprende los ejes centrales, pero comete errores periféricos; c) Si: la producción textual evidencia la comprensión de los ejes centrales de los argumentos y de los periféricos; d) No corresponde: la producción textual comete errores conceptuales en los ejes centrales de los argumentos, evidenciando ausencia de comprensión de los mismos. 2) **Confrontación:** a) No corresponde: El estudiante no logró confrontar; b) Adhesión: No presenta confrontación, coincide con el punto de vista del autor del texto fuente pero no justifica; c) Duda: Presenta dos puntos de vista: en uno acuerda con el autor y en otro confronta con él expresando un punto de vista propio pero no decide a cual adhiere ; d) Crítica: Muestra desacuerdo con la posición del autor y desarrolla un punto de vista que intenta desarticular el punto de vista opuesto e) Opinión Propia: Presenta un punto de vista personal o propio (Realiza una elaboración personal en la que puede presentar uno o varios puntos de confrontación) 3) **Estructura:** a) No corresponde: Ausencia de estructura argumentativa; b) Simple: estructura constituida por sólo dos premisas, una explícita y otra implícita; c) Múltiple: realiza defensas alternativas del mismo punto de vista presentadas una después de la otra, no depende cada una entre sí para sostener el punto de vista y son de peso equivalente; d) Coordinada: Expresa un único intento de defender un punto de vista que consiste en la combinación de argumentos que pueden ser tomados juntos para conformar una defensa concluyente; y e) Subordinada: la defensa del punto de vista inicial se hace paso a paso pues se busca defender ciertas partes de la argumentación. Puede verse como una cadena de razonamientos. 4) **Solidez:** a) No corresponde o No contesta: Falta de consistencia en lo argumentado o no ha respondido; b) Inconsistente: Hay una contradicción intratexto, los enunciados son contradictorios entre sí; c) Poco consistente: Enunciado argumentativo que carece de solidez para confrontar con otros argumentos antagónicos; d) Consistente: Muestra solidez en la argumentación, presenta un esquema argumentativo apropiado y correctamente aplicado.

El plan de categorías para analizar las argumentaciones se elaboró a partir del enfoque propuesto por van Emmeren (2006). La fiabilidad de las categorías utilizadas se basó en la evaluación realizada por un comité de expertos externo, compuesto por tres profesores de la asignatura Introducción al Pensamiento Científico del CBC de UBA.

La evaluación de la actitud epistémica del conocimiento disciplinar se realizó a partir de un plan de categorías dentro de las tres dimensiones o subvariables desagregadas a partir de la variable general Actitud epistémica: Producción textual; Contenido conceptual y Perspectiva epistémica de los saberes y sus correspondientes

categorías (adaptación del utilizado por Colombo, Sulle, Pabago, Machado y Curone, 2007).

1) **Producción Textual:** a) No responde: no realiza producción textual; b) No responde a la consigna: responde, pero no lo que se solicita; c) Incompleta: producción textual que desarrolla el tema propuesto con omisión de algún concepto central o que sólo utiliza conceptos periféricos; d) Completa: producción textual que desarrolla el tema propuesto utilizando los conceptos centrales. 2) **Contenido Conceptual:** a) No corresponde: no expresa lo solicitado; b) incorrecto: producción textual con errores en el núcleo central de la respuesta; c) parcialmente correcto: producción textual con presencia de errores en los conceptos periféricos, pero no en el núcleo central de la respuesta; d) correcto: producción textual sin errores en el núcleo central de la respuesta, ni en los conceptos periféricos.; 3) **Perspectiva epistémica de los saberes:** a) No corresponde: no refiere a lo solicitado; b) reproducción: recuperación memorística que se aplica al responder una pregunta; c) parcialmente constructiva: organización parcial de los conceptos con presencia de contenidos memorísticos; d) construcción: organización de los conceptos relacionándolos dentro de una estructura de significados; e) construcción epistémica: organización de los conceptos relacionándolos dentro de una estructura de significados con presencia de una perspectiva personal en la elaboración de la respuesta.

### **RESULTADOS:**

De la muestra total el 57% de los alumnos cursaron en sede San Isidro del CBC y los restantes, en sede Puán. La edad promedio de los sujetos fue de 20 años (Edad M 20). El 29 % de los alumnos proviene de escuelas públicas, el 33% de escuelas privadas confesionales, el 35% de escuelas privadas, el 2 % de CNBA 2%, el 1 % de NC .El 41% trabaja, mientras que el 59 % no trabaja.

Con respecto a la carrera elegida, el 59% es Psicología, el 16% Comunicación Social, el 12% Trabajo Social, y el 13% restante distribuido en otras carreras. Con relación al nivel educativo de los padres de los sujetos: a) El de la madre: 35% secundario completo, 22% universitario completo, 18% terciario completo, 10% primario completo, 6% universitario incompleto, 4% terciario incompleto, 2% primario incompleto y 2% secundario incompleto y b) el del padre: 31% secundario, 29% universitario, 18% primario, 10% terciario completo, 8% universitario incompleto, 2% secundario incompleto y 2% primario incompleto.

#### Valores en Pre- test y Pos- test de la variable habilidades argumentativas académicas escritas

Se presentan los valores de las categorías para cada dimensión, de forma conjunta siendo el primero pre-test y el segundo pos-test.

Comprensión: No comprende 46.9 y 20.4%. En desarrollo 20.4 y 34.8%. Sí comprende 32.7 y 40.8%. (p? .05).

Confrontación: No corresponde 51 y 26.5%. Duda 8.2 y 12.2%. Adhesión 30.6 y 59.2%. Crítica 4.1 y 0%. Opinión propia 6.1 y 2.1%. (p?.05)

Estructura: No corresponde 53.1 y 32.7%. Simple 30.6 y 51%. Múltiple 8.2 y 10.2%. Coordinada 2 y 4.1%. Subordinada 6.1 y 2%. (p?.05)

Solidez: No corresponde 51.1 y 30.6%. Inconsistente 10.2 y 16.4%. Poco consistente 24.5 y 30.6%. Consistente 14.2 y 22.4%. (p?.05)

**Valores en Preprueba y Posprueba de la variable Actitud epistémica del conocimiento disciplinar**

Se presentan los valores de las categorías para cada dimensión, de forma conjunta del primero y segundo examen parcial.

Producción textual: No corresponde 8 y 2%. No responde a la consigna 12 y 2%. Incompleta 48 y 56%. Completa 32 y 40%. (p?.05)

Contenido conceptual: No responde 8 y 2%. No responde a la con-

signa 10 y 2%. Incorrecto 8 y 10%. Parcialmente correcto 56 y 50%. Correcto 18 y 36%. (p?.05)

Perspectiva epistémica de los saberes: No responde 6 y 2%. No responde a la consigna 14 y 4%. Reproducción 32 y 40%. Parcialmente constructiva 20 y 18%. Constructiva 14 y 22%. Construcción epistémica 14 y 12%. (p?.05)

VARIABLES	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	VALOR PRETEST	VALOR POSTEST	P	Z
Habilidades argumentativas académicas escritas N 49	Comprensión	No comprende	46.9	20.4	.006	-2.762
		En desarrollo	20.4	34.8		
		Si comprende	32.7	40.8		
	Confrontación	No corresponde	51	26.5	.605	-.518
		Adhesión	30.6	59.2		
		Duda	8.2	12.2		
		Critica	4.1	0		
		Opinión propia	6.1	2.1		
	Estructura	No corresponde	53.1	32.7	.476	-.713
		Simple	30.6	51		
		Múltiple	8.2	10.2		
		Coordinada	2	4.1		
		Subordinada	6.1	2		
	Solidez	No corresponde	51.1	30.6	.026	-2.233
		Inconsistente	10.2	16.4		
		Poco consistente	24.5	30.6		
Consistente		14.2	22.4			
Actitud epistémica del conocimiento disciplinar N 50	Producción Textual	No responde	8	2	.438	-.776
		No responde a la consigna	12	2		
		Incompleta	48	56		
	Contenido Conceptual	Completa	32	40	.031	-2.159
		No responde	8	2		
		No responde a la consigna	10	2		
Incorrecto		8	10			
Perspectiva epistémica de los saberes	Parcialmente correcto	56	50	.251	-1.149	
	Correcto	18	36			
	No responde	6	2			
	No responde a la consigna	14	4			
	Reproducción	32	40			
	Parcialmente constructiva	20	18			
Constructiva	14	22				
Construcción epistémica	14	12				

**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:**

**Prueba de argumentación:**

Dimensión “comprensión”: se evidencia un resultado positivo en el nivel de comprensión, ya que en el pre-test donde casi la mitad de las respuestas de los estudiantes fueron categorizadas dentro de “no comprende el texto”, en el post-test se redujo considerablemente, casi a un tercio, aumentando la cantidad de respuestas en las dos

categorías de comprensión (“en desarrollo” y “comprende”).

Dimensión solidez: los resultados mostraron una disminución importante, casi a la mitad de los estudiantes que daban respuestas que no correspondían, y consecuentemente hubo un aumento en la cantidad de estudiantes que lograron una argumentación “poco consistente” y “consistente”.

Dimensión Estructura: Casi la mitad de los estudiantes que en el pre-test no lograban desarrollar una estructura argumentativa sí

podieron hacerlo en el pos-test concentrándose la mayoría en el desarrollo de “estructura simple”.

Dimensión Confrontación: aquí también hubo cambios significativos entre las dos pruebas; se redujo a la mitad la cantidad de respuestas de los estudiantes que no lograban confronta. Asimismo resulta interesante, en el pos-test, la duplicación de la categoría “adhesión” de los sujetos al punto de vista del autor, este hecho puede entenderse tanto como un intento desde el “oficio de alumno universitario” de abandonar la “doxa” y acercarse al discurso privilegiado académicamente o también puede pensarse como un avance en la comprensión de los discursos y por ello la convergencia con la posición del autor.

#### Prueba de actitud epistémica:

En esta prueba las categorías inferiores de cada gradiente también tuvieron esa caída importante del pre al pos-test, reflejando nuevamente una suerte de inclusión de la mayoría de los estudiantes en el grupo de alumnos que pudieron responder a las consignas.

Dimensión producción textual: Las categorías “no responde” y “no responde a la consigna”, descienden positivamente en un cuarto y un sexto respectivamente del pre al pos-test. Este hecho combinado con el aumento de las producciones textuales “incompleta” y “completa”, implica un panorama optimista (aunque el *cuantum* de elevación de los puntajes no alcance una diferencia estadísticamente significativa), esto nos permite afirmar que hubo una migración de los que no produjeron una producción textual en el pre-test hacia producciones “incompletas” o “completas en el pos-test.

Dimensión contenido conceptual: En ésta dimensión las categorías “no responde” y “no responde a la consigna” tuvieron un marcado descenso en los resultados entre el pre-test y el pos-test, de un cuarto y un quinto respectivamente. Las categorías “incorrecto” y “parcialmente correcto” no tuvieron grandes variaciones. La categoría superior, contenido conceptual “correcto”, duplicó su frecuencia en el pos test, lo cual explica porqué esta es la única dimensión de la prueba de actitud epistémica que resultó estadísticamente significativa.

Dimensión perspectiva epistémica de los saberes: En esta dimensión, las categorías “no responde” y “no responde a la consigna” disminuyeron. Las categorías “reproducción” y “constructiva” se incrementan ambas en un tercio y no hubo variación en las categorías “parcialmente constructiva” y “construcción epistémica”, si bien la variación no es significativa, el cambio podría pensarse como un inicio de movimiento hacia la elaboración de una actitud epistémica.

#### **CONCLUSIÓN:**

A partir del análisis de los resultados comparativos entre el pre-test y post-test y el primer y segundo examen parcial, se evidencia que los valores de las categorías inferiores, tales como, “no comprende”, “no responde” y “no corresponde”, pertenecientes a la variable habilidades argumentativas académicas escritas y a la variable actitud epistémica del conocimiento disciplinar, disminuyeron de un modo considerable en el pos-test y en el segundo parcial. Estos resultados nos permiten inferir que dichos estudiantes han logrado desarrollar las mínimas condiciones de escritura argumentativa y actitud epistémica frente al conocimiento disciplinar. Si además

consideramos en la comparación, que las categorías superiores pertenecientes a dichas variables, no aumentaron en todos los casos de modo significativo, se podría inferir que se produjo un fuerte efecto inclusivo, ya que pasaron de “no respondían” o respondían equivocadamente a la consigna, a ubicarse dentro del grupo de los alumnos que responden adecuadamente.

Encontramos una diferencia importante entre el rendimiento de los alumnos ante la prueba que evalúa habilidades argumentativas académicas escritas (pre-test y post-test) y la prueba que evalúa actitud epistémica frente al conocimiento disciplinar (primer y segundo parcial), que podría relacionarse con la situación que debe enfrentar, ya que hay mayor implicancia para él en una evaluación, con la cual acredita la aprobación de la materia, mientras que en la otra no. El análisis de las respuestas a los exámenes parciales con respecto a la dimensión “contenido conceptual”, categoría correcto, los segundos parciales duplicaron el valor con respecto al primer parcial, no obstante debemos señalar que con respecto a la dimensión “perspectiva epistémica de los saberes” hubo un aumento en la categoría “reproducción” que podría indicar un primer acercamiento al conocimiento disciplinar y al manejo de terminología específica.

Por otra parte, al tratarse de dos pruebas de medidas registradas dentro de un diseño pre- experimental, donde no se compara con un grupo control, no podemos hablar de la eficacia del tratamiento (dispositivo pedagógico) ya que no es posible comparar con un grupo que no ha recibido ese tratamiento. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se realizó una prueba piloto que tuvo por objetivo el ajuste necesario para el cuasi experimento (con grupo control). Pero igualmente los resultados nos muestran lo que ocurrió en la producción de cada grupo, si bien no se puede deslindar la variable sujeto de la variable dispositivo. Si el resultado hubiese sido que no se encuentra diferencia significativa entre las dos instancias de las pruebas tomadas – argumentación y actitud epistémica- no tendría sentido avanzar al próximo paso que es armar un cuasi experimento incluyendo el grupo control.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Carlino; P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En *México: RMIE*, 2013, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (2011). Taller de escritura. Propuestas y reflexiones. Extraído 10-06-2013 de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31.p.59-77,2003.pdf>
- Colombo, M. E.; Sulle, A.; Pabago, G.; Machado, N. & Curone, G. (2007). Análisis de textualizaciones producidas en evaluaciones escritas de ingresantes universitarios según criterios para promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica. En *XII Congreso Argentino de Psicología: “Compromiso público de la psicología hoy”*. 23 a 25 de agosto de 2007. San Luís. Argentina.
- Colombo, Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, y Cirami (2016) Diseño de un dispositivo pedagógico desde los ciclos expansivos de un laboratorio de cambios. En *Memorias de VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación y XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. 23 al 26 de noviembre de 2016. Buenos Aires. Facultad de Psicología UBA. Vol. 1, pp. 58-62.

- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En *La renovación de la palabra*. Tucumán: Castel y Cubo. Extraído, 18-8-2013, de: [http://mendoza-conicet.gov.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Padilla\\_y\\_otros\\_139\\_CSAL12.pdf](http://mendoza-conicet.gov.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Padilla_y_otros_139_CSAL12.pdf)
- Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. En *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, número 1. Abril, 2008. Maracaibo.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comp.): *Handbook of child Psychology*. NY.: J. Willey & Sons. Cap. 4. (pp. 189-232).
- 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. Tomo II
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III

# EDUCACIÓN PSICOANÁLISIS: EL VÍNCULO EDUCATIVO ENTRE LAS PASIONES Y EL DESEO

Cuello, Mónica Emilia; Labella, Mariana; San Emeterio, Tamara; Silvage, Carlos Alberto  
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

---

## RESUMEN

En el año 2016 un grupo de profesores de la UNSL con distintas formaciones dentro del campo del psicoanálisis y la educación, concebimos un proyecto de investigación que conjugaba diversos interrogantes. Inicialmente el proyecto se proponía indagar los fenómenos transferenciales en su dimensión simbólica e imaginaria -pasiones del ser- al interior de vínculos educativos insertos en Educación Inicial y Media para conocer sus posibles efectos en la función subjetivante y en los procesos de formación. La investigación aspiraba a enmarcarse desde el abordaje epistemológico del paradigma de la complejidad y desde una metodología cualitativa. El método de investigación a utilizar sería el estudio de casos en instituciones educativas Inicial y Media. Se designaría como caso al vínculo educativo constituido por profesores de Educación Inicial, profesores de Psicología y profesores de Educación Especial egresados de la UNSL y sus respectivos educandos. En este momento, luego de un año de trabajo quisiéramos resignificar algunos de los movimientos que se fueron desplegando en relación al rumbo y al lugar de los sujetos investigadores.

## Palabras clave

Vínculo educativo, Psicoanálisis, Educación, Formación

## ABSTRACT

EDUCATION PSYCHOANALYSIS: THE EDUCATIONAL LINK BETWEEN PASSIONS AND DESIRE

In 2016 a group of professors of the UNSL with different formations in the field of psychoanalysis and education, we conceived a research project that conjugated diverse questions. Initially the project aimed to investigate the transference phenomena in their symbolic and imaginary dimension - passages of being - within educational links inserted in Initial and Middle Education to know their possible effects on the subjectivant function and the training processes. The research aspired to be framed from the epistemological approach of the paradigm of complexity and from a qualitative methodology. The research method to be used would be case studies in Early and Middle educational institutions. The educational link constituted by teachers of Initial Education, professors of Psychology and professors of Special Education graduated of the UNSL and their respective students would be designated like case. At this moment, after a year of work we would like to re-signify some of the movements that were unfolding in relation to the course and the place of the investigating subjects.

## Key words

Educational link, Psychoanalysis, Education, Training

## Introducción

La elaboración de este trabajo constituye una oportunidad para reflexionar sobre los movimientos acontecidos al interior del grupo de investigación a lo largo del primer año de trabajo.

En el año 2016 un grupo de profesores de la UNSL con distintas formaciones dentro del campo del psicoanálisis y la educación, concebimos un proyecto de investigación que conjugaba diversos interrogantes.

Inicialmente el proyecto se proponía indagar los fenómenos transferenciales en su dimensión simbólica e imaginaria -pasiones del ser- al interior de vínculos educativos insertos en Educación Inicial y Media para conocer sus posibles efectos en la función subjetivante y en los procesos de formación.

La investigación aspiraba a enmarcarse desde el abordaje epistemológico del paradigma de la complejidad y desde una metodología cualitativa. El método de investigación a utilizar sería el estudio de casos en instituciones educativas Inicial y Media. Se designaría como caso al vínculo educativo constituido por profesores de Educación Inicial, profesores de Psicología y profesores de Educación Especial egresados de la UNSL y sus respectivos educandos.

En este sentido, quisiéramos ir resignificando algunos de los movimientos que se fueron desplegando en relación al rumbo y al lugar de los sujetos investigadores.

## Los puntos de partida

Entendemos a la escuela como un espacio de subjetivación, responsable de transmitir el legado cultural, de filiar simbólicamente a los sujetos, como así también de ser soporte de discursos extra-familiares que representan el entramado social. En este contexto, el docente como adulto responsable del hecho educativo junto a la tarea de enseñar, tiene a su cargo esta función subjetivante que permitirá posicionar al sujeto (niño-adolescente) desde su singularidad, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos en general y a los pares en particular. Los maestros – profesores, desde su posicionamiento frente a la tarea y alumnos, inician un vínculo educativo que será el sostén del proceso de enseñanza – aprendizaje. En el devenir de esos múltiples vínculos se presentan fenómenos transferenciales, que suponemos condicionan la modalidad del vínculo y la función subjetivante. Por ello, el eje de trabajo giraba en torno a la investigación de dichos fenómenos, para conocer sus posibles efectos.

Partimos de las siguientes hipótesis de trabajo:

H.1: En todo vínculo educativo se presentan fenómenos transferenciales.

H.2: Los fenómenos transferenciales –en sus dos versiones sim-

bólica e imaginaria- y el modo de abordarlos por parte del docente producen distintos efectos en la función subjetivante y en los procesos de formación.

H 3: El trabajo sobre sí mismo inserto en un proceso de formación posibilita el reconocimiento y el manejo de los fenómenos transferenciales en el vínculo educativo.

En consonancia con las hipótesis, los objetivos que se desprendían del proyecto de investigación eran los siguientes:

- Explorar las distintas modalidades de abordaje de los fenómenos transferenciales y sus efectos en la función subjetivante del docente.
- Indagar los efectos que produce la práctica del retorno sobre sí mismo - propia del proceso de formación en la posición y la modalidad de abordar los fenómenos transferenciales por parte del formador.

Desde el inicio, nos movilizó el interés por poner a dialogar al Psicoanálisis y a la Educación sobre fenómenos que pueden tornarse invisibles y tener efectos importantes en las dinámicas áulicas; esto es el vínculo maestro – estudiante.

Nos resultaba imprescindible abordar la problemática de la relación entre el psicoanálisis y la educación teniendo como referencia la sentencia freudiana que marca ambos oficios como imposibles. En efecto, ambas disciplinas marcan un límite al discurso y su quehacer, pero por lo mismo abren un campo de trabajo en el que se incita al deseo y al habla.

El habla es un modo de tratar lo imposible o, para decirlo de otra manera, el hecho de que haya un imposible produce un llamado, un empuje, a la palabra, a la pregunta, al intercambio con otros. Así, se trata de los aportes del psicoanálisis en su conversación con la pedagogía.

La pedagogía y el psicoanálisis son disciplinas que requieren de la categoría de “sujeto”; sujeto de la educación en una, sujeto de lo inconsciente en otra. En diálogo con el psicoanálisis se puede reconocer que los educadores no trabajan con niños, sino con sujetos de la educación a convocar y a producir. Es decir, el niño nace pero al sujeto hay que producirlo. Como precisa el psicoanálisis, el sujeto es efecto del lugar dado desde el Otro. El Otro oferta un lugar y el sujeto consiente en ocuparlo o no.

Entendemos que la educación y el psicoanálisis se sostienen en una práctica que no puede prescindir de la presencia de un tercero, necesitan de un mediador entre el sujeto y el saber. Es lo que se llama transferencia en psicoanálisis y vínculo educativo en educación. En este sentido, la intención era y sigue siendo centrarnos en el vínculo educativo teniendo en cuenta los componentes subjetivos del mismo, desde una reflexión más profunda -a través de la propuesta de Vínculo Educativo proveniente de la Pedagogía Social- sobre la educación y sus formas de entender al sujeto.

Si partimos desde el vínculo, es interesante señalar que etimológicamente este término hace referencia a atadura o unión de una persona o cosa con otra. De esta manera, podemos precisar que este fenómeno no es ajeno a la Educación ni a ninguna relación que se establezca entre seres humanos.

Los vínculos humanos atan, así sea por un instante, y dejan hue-

lla. Si los elementos no se entrelazan no habrá vínculo. La manera como se despliegue un encuentro supone que las partes se disponen, se entrecruzan; no es sólo una parte la que hace el vínculo. La unión se realiza entre dos partes que consienten, dos partes dispuestas.

Así, para que haya vínculo, no basta con un grupo de estudiantes sentados frente a un docente; no es esto lo que inaugura el vínculo. Puede suceder que ahí se despliegue un monólogo, mientras el estudiante ocupa su mente en otras cosas. Entonces, el encuentro entre los cuerpos no es suficiente para que se despliegue el vínculo. Algo más debe ocurrir. No alcanza con la presencia. Esta debe comportar otro juego de elementos, que son los que, finalmente, se entrecruzan.

El vínculo educativo, no supone un encuentro total o absoluto que satisfaga completamente a los sujetos involucrados. Por el contrario, al iniciarse sobre un vacío, sobre una falta de ideal correspondencia, es necesario cada vez construir ese lazo o atadura que ligue al estudiante a la escuela, y a través de ella a la cultura.

Este entramado simbólico-imaginario que constituye el vínculo educativo, será sostén del proceso de enseñanza –aprendizaje, es decir que tanto aprender cómo enseñar suponen la puesta en juego de la subjetividad, la singularidad de quienes participan en tal proceso.

### **En el andar... relato de formación**

Durante el trayecto recorrido en estos meses de trabajo en el proyecto de investigación pudimos empezar a pensar que la investigación, como una experiencia que se tiene o a la que se aspira, implica disponerse a entrar en la práctica de investigar entendiéndola como una praxis en la que nos vamos haciendo educadores. Entendemos experiencia no sólo como vivencia inmediata, pre-reflexiva, sino también como ligada a un tiempo reflexivo, dimensión a partir de la que el acontecer decanta en la construcción de un saber ligado a una praxis. En este sentido, investigar implicará un movimiento de búsqueda, de comprensión de la realidad y de nosotros mismos, y de este modo nos compromete e implica con el hacer en nuestra práctica docente.

Esta praxis fue sustancial porque nos permitió ir buscando, reflexionando, ensayando y recreando en los vínculos que sostenemos en las distintas asignaturas a nuestro cargo. A partir de los interrogantes sobre: ¿Qué se moviliza en el docente para sostener el vínculo educativo? ¿Siempre hay vínculo educativo? ¿Qué le sucede al “sujeto-docente” en el ejercicio de sus funciones? ¿Que de él se pone en juego para causar en el estudiante el deseo de apropiación cultural? ¿Cómo relaciona lo que entiende y sabe con lo que quiere como docente?

De esta manera, el trabajo iniciado en el proyecto de investigación nos posibilitó ir dándole forma, poniéndole palabras y contenido a lo que buscábamos como educadores. Búsqueda orientada primordialmente a que, cotidianamente, el aula sea un lugar para relacionar ideas, experiencias, lecturas, propuestas, acciones. Un espacio para entrar en vínculo.

De esta manera, tanto lo que acontecía en el aula como en el pro-

yecto de investigación, nos permitió entrar en un movimiento en el cual los interrogantes, las hipótesis, las reflexiones que surgían en alguno de los espacios nos dejaban en condición de salir al encuentro de nuevas ideas, nuevas preguntas, en fin salir al encuentro de aquello nuevo. Sobre todo, de aquello nuevo que surgía en el encuentro con los otros, en ambos espacios.

Y en este incesante movimiento, pudimos ir descubriendo que el acto educativo supone un saber personal: un saber que se sostiene en primera persona, en la medida en que nos ayuda en concreto a pensar lo que nos pasa, a develar el sentido o los sin-sentidos de lo que hacemos como educadores, y los condicionantes en los que eso que hacemos se encuentra atrapado. Esto nos implicó el encuentro con dos ideas sencillas, pero que se nos han revelado potentes en la manera de orientar-nos: modificar la relación con el saber que enseñamos, sintiéndonos autorizados a crearlo y no solo a transmitirlo, y cambiar, como consecuencia, el vínculo con nuestros estudiantes y con las clases como lugar de encuentro.

Al enseñar uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia forma de vincularse con el saber; no solo está ahí entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. Y esto es lo primero que perciben los alumnos: la presencia (o la ausencia), el modo de ser de alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con los estudiantes, como con lo que pretende enseñar o compartir en ese vínculo. Por eso creemos que hacerse docente tiene mucho que ver con elaborar esa presencia y poder pensar los modos en que establecemos los vínculos.

Y es en ese sentido, que investigar sobre lo fundamental del acto educativo, lo que está en la base, implica también indagar sobre nosotros mismos, sobre quiénes somos y lo que desde ahí ponemos en juego.

Aquellos desplazamientos que se fueron desplegando en el transcurso de este año de trabajo, posibilitaron el encuentro con la investigación como una praxis que se desarrolla y nutre al interior del aula, ubicándonos como protagonistas de ese hacer. En este sentido, consideramos que la metodología de casos no constituye una vía única para el abordaje de los fenómenos que nos proponemos investigar, ya que nuestra propia praxis como docentes puede constituirse en un espacio de investigación y de invención que se juega en el despliegue del vínculo educativo.

De este modo, la transferencia como objeto de investigación cedió su lugar para poner en el centro de la investigación a dicho vínculo, el que entendemos necesario para que se desplieguen fenómenos transferenciales pero en el cual nos encontramos con múltiples y nuevos aspectos a analizar, que enriquecen el saber que puede construirse acerca de lo que acontece en la tarea educativa.

Sin intenciones de cerrar la búsqueda ni las preguntas, quisiéramos compartir una de las ideas más reveladoras a las que pudimos arribar; esto es que la posibilidad de la educación se sostiene en el vínculo, en los vínculos que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, que ayudamos a que puedan darse. Y creemos que esta idea puede seguir propiciando búsquedas, abriendo interrogantes y favoreciendo movimientos sustanciales, en quien esté dispuesto, al decir de Larrosa, a dejarse tumbar y arrastrar por lo que sale al encuentro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aromi, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En T. Hebe, Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.
- Jimenez Silva, M., Paez Montalban, R. (2008) Los apremios de la formación. En: Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la formación. Siglo XXI. México.
- Nuñez, V. (1999). Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Santillana. Buenos Aires.
- Nuñez, V. (2003) El Vínculo Educativo. En T. Hebe, Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.
- Tizio, H. (2003) La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa. Barcelona.
- Larrosa, J. (2000) Pedagogía profana: estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires.



# BASES EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR UNA DIDÁCTICA DE LA COMPLEJIDAD

Damiani, Raúl; Cejas, Lisandro Alberto; Schiavello, María Gabriela; Budich, Paula  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

La complejidad ha sido siempre uno de los mayores desafíos que se presenta a la didáctica, dado que las limitaciones de la práctica de la enseñanza no han permitido dar respuestas a las exigencias que plantea. En la actualidad es necesario pensar una didáctica de la complejidad desde un encuadre epistemológico que contemple la mayor cantidad posible de variables que intervengan en los procesos de enseñanza, con el fin de resignificar la función docente, considerando que los aportes de la tecnología abren prometedoras perspectivas para la creación de contextos colaborativos de aprendizaje, que a la vez se adapten a las posibilidades y capacidades individuales de los estudiantes.

### Palabras clave

Complejidad, Didáctica, Aprendizaje auto-organizado, TICs

## ABSTRACT

EPISTEMOLOGICAL BASIS FOR DEVISING A DIDACTICS OF COMPLEXITY

Complexity has always been one of the biggest challenges didactics has had to face, since practical limitations in teaching practice have made it almost impossible to respond to the many demands it poses. Presently, it is necessary to build a didactics of complexity from the standing point of an epistemological framework which takes into consideration as many of the variables which influence the teaching processes as possible, in order to give a new meaning to the teacher's function, considering technology opens promising prospects for the creation learning contexts that are at the same cooperative and flexible enough to be adapted to the possibilities and individual capabilities of students.

### Key words

Complexity, Didactics, Self-organized learning, ICTs

## INTRODUCCIÓN

Un modelo didáctico permite realizar un análisis y contar con un abordaje para la intervención transformadora en la realidad de la educación. La didáctica se presenta como un saber que permite a ciertas personas ayudar a otras a construir el conocimiento escolar, conocimiento significativo a nivel tanto individual como colectivo. La teoría de los sistemas complejos propuesta por García, (2016) echa luz sobre el fenómeno que se genera en la interacción entre el sujeto que aprende, la invención y el entorno que se construye en dichas situaciones. Un sistema complejo representa un recorte de la realidad, concebida como una totalidad, compuesta de elementos interdefinibles entre sí.

Según Edelstein (2003) el pensamiento complejo se sabe ubicado en un tiempo, en un momento y un lugar, tiene en cuenta la incertidumbre; evita el dogmatismo sin caer en el escepticismo. El desafío consiste en convertir a los interrogantes actuales en instrumentos que puedan aplicarse a la creatividad, convirtiendo a los docentes en promotores de alternativas nuevas.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Social (en adelante TICS) abren enormes posibilidades para el desarrollo de una didáctica basada en una epistemología de la complejidad, y a la vez plantean nuevos desafíos en varios órdenes, especialmente en el de eludir las propuestas facilistas y el optimismo sin fundamento respecto del aporte que puede hacer la tecnología en este sentido.

## DESARROLLO

Pensar una didáctica de la complejidad exige proyectarse desde un lugar nuevo desde donde poder replantear los órdenes establecidos que muchas veces llevan a atajos facilistas o a soluciones mágicas. En este sentido, el paradigma de la complejidad nos permite articular de manera simultánea múltiples factores como las diversas necesidades de los sujetos implicados en las interacciones, sus posibilidades y la influencia del contexto, entre otros.

García (2006) introduce “la teoría de los sistemas complejos” para abordar la sobredeterminación de un problema; dicho enfoque se eleva como un constructo teórico de apoyatura a la hora de analizar las implicancias que el desarrollo tecnológico ha tenido y sigue teniendo en la educación. Este autor se refiere a dicho sistema como la representación de un recorte de la realidad, como una totalidad, compuesto de elementos interdefinibles entre sí. Este recorte se realiza en función de un marco epistémico determinado, el que se conforma por aproximaciones sucesivas, donde las “variables” que al principio eran estables, luego entran en movimiento a través de configuraciones y reconfiguraciones dinámicas que arman modelos sucesivos. Siguiendo a Morin (2002), el abordaje de la complejidad se vale de las competencias para un razonamiento abductivo, cómo con los mismos elementos se pueden construir diferentes configuraciones, al estilo de un puzzle que puede armarse y rearmarse y que está abierto a diferentes posibilidades que se van articulando a través de momentos dialécticos de diferenciación e integración sucesivos. Por otra parte las inferencias abductivas, según Peirce (2012) han sido indispensables para la elaboración de hipótesis científicas en general y consiste en construir una hipótesis combinando o reorganizando las piezas disponibles donde diferentes elementos se conectan en una combinatoria que requiere de nuestra imaginación y de nuestra capacidad para ampliar el campo de posibilidades organizando y configurando nuevas relaciones.

Retomando el abordaje de una didáctica de la complejidad, deci-

mos que la teoría de los sistemas complejos echa luz sobre el fenómeno que se genera en la interacción entre el sujeto que aprende, la invención y el entorno que se construye en dichas situaciones. El aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo: está distribuido entre sujetos y que es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones. Asimismo el conocimiento es producto de una actividad cultural que lo produce y significa. En este sentido Salomon (1993) critica que tradicionalmente lo cognitivo fuese tratado como algo poseído mientras los factores sociales, culturales y tecnológicos fueran relegados al papel de escenario o fuentes externas de estimulación.

La corriente socio-histórica ha contribuido a concebir al proceso de aprendizaje como el resultado de la interacción de varios factores simultáneos ya que los sujetos piensan en conjunción o asociación con otros con la ayuda de herramientas y medios que la cultura les proporciona. Dichos factores incluyen a las personas, los entornos simbólicos y físicos ya sean naturales o artificiales. A diferencia de la concepción de la inteligencia como un atributo solitario y encerrado en la mente de los individuos la idea de “inteligencia distribuida” se refiere ya no a algo que se posee sino a algo que se ejerce en los entornos culturales sociales y tecnológicos, en el seno de un funcionamiento intersubjetivo (Pea, 1993). Cole y Engestrom (1987) amplían la visión histórico cultural y van más allá de la concepción de las cogniciones distribuidas dentro de los contextos culturales y sociales de interacción y de actividad para plantear que las cogniciones deben concebirse como culturalmente mediadas, como parte del conjunto de los sistemas de actividad que abarcan la cultura, la comunidad, las herramientas y los símbolos. Estos autores sostienen que los individuos, forman parte de comunidades y que las relaciones entre los sujetos y la comunidad están mediadas por artefactos y reglas, a su vez las comunidades implican una distribución constante de roles, tareas, poderes y responsabilidades entre los que participan en el sistema de actividad.

Dentro del sistema de actividad de la escuela y entre este y otros ocurren constantemente transiciones y reorganizaciones que son parte de la dinámica de la evolución “lo mejor es considerar los sistemas de actividad como formaciones complejas en las que el equilibrio es una excepción y las tensiones, perturbaciones y las innovaciones locales son la regla y el motor del cambio” (Cole & Engestrom, 1987, pp. 31-32).

La manera en como la mente está distribuida depende de las herramientas mediante las que interactúe y éstas dependen de los objetivos que guían la actividad, en combinación con el entorno. El proceso de aprendizaje ampliado ocurre cuando quienes lo practican adquieren una nueva manera de trabajar mediante el diseño y la implementación de nuevas prácticas que de ninguna manera podrían estar dadas desde el punto de partida. La creación de nuevos modelos dinámicos impactará luego en las formas de planificación, reorganización y evaluación de la tarea y la generación de vínculos de colaboración mutua lo que engendra un ciclo expansivo que crea nuevas herramientas y formas de interacción. La incertidumbre guiará la búsqueda y el camino surgirá por bifurcaciones sucesivas que marquen que hay múltiples posibilidades de seguir, frente a lo cual habrá que ir eligiendo tramos y trayectos. (Engestrom,

1987). En este sentido “la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar” (Morin, 2002, p. 60)

Es necesario plantearse nuevas formas de intervención pedagógica que promuevan el trabajo colaborativo y favorezcan la creación de competencias lógicas y lingüísticas. Según McKnight, O'Malley, Ruzic, Horsley, Franey, & Basset, (2016) la tecnología propicia un potencial para el aprendizaje diferenciado e individualizado que se ajusta a necesidades, intereses y habilidades más solistas.

Las TICS es el nombre que recibe el tipo de invenciones surgidas como consecuencia del desarrollo de las tecnologías de procesamiento y comunicación de la información que tuvo lugar en las últimas décadas del siglo XX. La aparición de este tipo de innovaciones técnicas generadas alrededor de la triada conformada por la microelectrónica, la informática (máquina y software) y las telecomunicaciones es para muchos investigadores un punto de inflexión en la historia de la humanidad (Castells, 1999). Además, la tecnología computacional es la primera en la historia de aplicación universal (Benbenaste & Neri, 2007).

Bolter (1984) denomina a las TICS “Tecnologías de Definición” y las describe como novedosas, sobresalientes y dominantes por su capacidad de modelar la subjetividad, modificar el pensamiento y por su influencia en la definición del vínculo del hombre con la naturaleza. Para otros investigadores, como Pea (1993) las TICS se transforman en herramientas que reorganizan el funcionamiento mental al tiempo que aumentan la actividad creadora de las personas.

En esta línea Burbules y Callister (2008) describen al vínculo entre las tecnologías y las personas como “relacional” por las cualidades de bilateralidad de esa colaboración ya que sostienen que la aplicación de la tecnología cambia al medio y a la persona que la utiliza. Más allá de las innumerables maneras de denominarlas, las TICS han causado un impacto tan profundo en la cultura que han modificado la manera en la que las personas se comunican, se relacionan, trabajan y aprenden.

En este nuevo contexto, el aprendizaje auto-organizado y en colaboración, amplía posibilidades a partir de la elección de recorridos, permitiendo nuevos modos de lectura y formas de intercambio.

Desde la Teoría de la complejidad (García, 2006) puede sostenerse que el aprendizaje es entonces un emergente de los sistemas cognitivos conectados, “si el aprendizaje y la conciencia son funciones de los sistemas cognitivos conectados, entonces la base de la educación deber ser la auto-organización” (Mitra, 2013, p. 9). En sus investigaciones, este autor va a referirse a los entornos de aprendizaje auto-organizados por sus siglas en inglés: S.O.L.E (Self Organized Learning Environment) como una propuesta pedagógica en la cual se plantean consignas de investigación sobre temas complejos en las que los participantes generan sus propias metodologías de investigación utilizando los recursos que pone a su disposición la tecnología. En este enfoque el docente planifica, diseña e implementa el entorno de aprendizaje en el que el alumno desarrolla su aprendizaje y construye el conocimiento. No se trata de ir de un paradigma de lo simple a un paradigma de lo complejo sino “de la complejidad hacia aún más complejidad” (Morin, 2002, p. 61)

Sugata Mitra (2013) se refiere a la adaptación de un espacio en el ámbito escolar de manera que se facilite lo que se llama “Enquiry Based Learning” (aprendizaje basado en investigación). Se forman grupos, los estudiantes eligen a qué grupo desean unirse (pueden luego cambiar el grupo al que pertenecen), pueden interactuar u observar el trabajo de otros grupos; y contando con acceso a Internet, presentan los resultados de su trabajo a los demás grupos. Lo interesante de la propuesta es que incorpora los recursos tecnológicos no como un mero apoyo o suplemento de la actividad, sino como un elemento constitutivo y de gran importancia. El rol del docente es el de un mediador, lo que exige desplazarse voluntariamente del rol tradicional.

Una didáctica basada en la pregunta compleja estimula el contar con estrategias múltiples para hallar información, establecer enlaces, buscar anillos o nudos significativos que recopilen recursos, establezcan vínculos cruzados entre ellos

Como venimos diciendo, los procesos cognitivos no residen en la mente de los individuos sino que se presentan desplegados socialmente y sostenidos en esfuerzos cooperativos. En su libro “Multitudes inteligentes: la próxima revolución social (Smart Mobs)” Howard Rheingold (2009) se refiere a un tipo de subcultura representada por una multitud inteligente que emerge cuando las TICS amplían los talentos humanos de cooperación (Rheingold, 2009). La idea de la construcción de un cerebro digital planetario y el fortalecimiento de la noción de inteligencia colectiva sirven como algunas de las bases de lo que Cobo et al. (2007) denominan “Planeta web 2.0”, dicha inteligencia repartida en toda la humanidad es denominada por Levy (2004) como “Tecnologías Intelectuales”.

Como ya hemos explicitado, entendemos al aprendizaje como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta, y como un proceso multidimensional de apropiación cultural, una experiencia que involucra de modo inseparable la afectividad, el pensamiento y la acción. Este enfoque pone de relieve la importancia de la elección y de la planificación de las metas educativas al tiempo que se muestra relevante la creación de nuevas “configuraciones didácticas” que surjan de experimentar nuevas modalidades de enseñanza (Maggio, 2000).

## Conclusión

Pensar una didáctica de la complejidad es a la vez un desafío y una necesidad del momento presente. Cuestiones que los modelos didácticos existentes no han atendido debidamente, se presentan ahora como urgentes y a la vez más accesibles. Se debe recorrer un camino no exento de dificultades y aspectos todavía no bien conocidos o insuficientemente analizados.

“La tecnología surge como una herramienta simbólica mediadora en las relaciones de los sujetos y cuyas características semióticas permite realizar transformaciones en los otros y en el mundo a través de los otros. Es así que lo social y lo individual quedan articulados e implicados necesariamente, y la tecnología se explicaría como una forma históricamente determinada por lo social y su correlato es el proceso a través del cual se internalizan dichas formas.” (Fernández Zalazar, 2008)

Ya que es posible pensar en una interdependencia entre los desarrollos tecnológicos y la forma de apropiación e internalización

de los mismos por parte de los sujetos, se trata de un proceso de transformación donde la actividad se sitúa en relación a estos instrumentos de mediación y a la vía por la que se constituyen en instrumentos de conocimiento. Es así que las TICS posibilitan nuevas competencias cognitivas que suponen a su vez nuevos modos de construcción del conocimiento y requieren de un nuevo abordaje en las prácticas de la enseñanza donde se integren en propuestas didácticas.

Groff (2013) señala que la tecnología, que en un tiempo era vista como un recurso más, ahora se presenta como mucho más que eso, jugando un rol esencial e incluso principal, en todo lo que se relaciona con la enseñanza y entornos de aprendizaje, con la capacidad de dar forma y reformar la idea de quién es el que enseña y quién el que aprende. Puede poner en disponibilidad conocimientos y contenidos que de lo contrario serían menos accesibles, a través del acceso a recursos educacionales abiertos.

“Una de las conquistas preliminares en el estudio del cerebro humano es la de comprender que una de sus superioridades sobre la computadora es la de poder trabajar con lo insuficiente y lo impreciso, hace falta, de ahora en más, aceptar una cierta ambigüedad y una ambigüedad cierta (en la relación sujeto/objeto, orden/desorden, auto/hetero-organización. Hay que reconocer fenómenos inexplicables, como la libertad o la creatividad inexplicables fuera del cuadro complejo que permite su aparición” (Morín, 2002, p.61). Podemos concluir fundamentalmente en que las TICS abren interesantes y casi ilimitadas posibilidades para el aprendizaje de los estudiantes en un entorno colaborativo, lo que por otra parte requiere un esfuerzo para repensar los contextos de enseñanza desde un marco epistémico que fundamente las prácticas escolares y las trayectorias formativas de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Benbenaste, N., & Neri, C. (2007). Video-juegos: un análisis psicoepistemológico. En N. Benbenaste, Desarrollo del conocimiento, juegos e informática (págs. 171-190). Buenos Aires: JCE Ediciones.
- Bolter, J.D. (1984). Turing's man. Western culture in the computer age. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Burbules, N., & Callister, T. (2008). Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información. Buenos Aires: Granice.
- Castells, M. (1999). La era de la información. México: Politeia.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon, Distributed cognitions, Psychological and educational considerations (págs. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Cobo, R. & Kuklinski, P. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Revista Electrónica Sinéctica(25), 1-24.
- Fernández Zalazar, D., Neri, C., Jofre, C., & Pisani, P. (2016). Prácticas de enseñanza y nuevos conceptos. En D. F. (compiladora), Del entretenimiento al conocimiento (págs. 83-84). Buenos Aires: Engranajes de la cultura.
- Neri, C. & Fernández Zalazar, D. (2008) Telarañas del conocimiento. Buenos Aires, Libros y Bytes.
- Edelstein, G. (2003): Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes..., Revista Iberoamericana de Educación, 2003, Pág. 86-87

García, R. (2006): *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona, Gedisa.

Mitra, S. (2012): *Beyond the Hole in the Wall: Discover the Power of Self-Organized Learning*. TED Conferences.

Morin, E. (2002): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Morin, E. (2009): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Ed. Gedisa.

Peirce, C.S. (2012) "Cómo esclarecer nuestras ideas"; "El pragmatismo como lógica de la abducción" en *Obra filosófica reunida*, México, FCE.

Salomon, G. (1993) *Cogniciones distribuídas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.

# EL SISTEMA DE ACTIVIDAD DE LA ESCUELA MEDIA

De Pascuale, Rita Liliana

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación “Prácticas de la enseñanza mediadas por TIC” que llevamos a cabo desde el año 2014 en la Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.Co. En el mismo, focalizamos la mirada en las TIC; entendiéndola como un instrumento de mediación que aparece como novedad – en la última década- en el proceso de enseñar y aprender y que se vincula estrechamente a la posibilidad de construcción cognitiva en los estudiantes. En este escrito, planteamos, desde el Sistema de Actividad, el escenario de la Escuela Media hoy y como las TIC como instrumento de mediación interpela a las prácticas de enseñar y aprender.

## Palabras clave

Sistema de Actividad, Prácticas de la Enseñanza, Instrumentos de Mediación, Escenarios

## ABSTRACT

### THE MEDIA SCHOOL ACTIVITY SYSTEM

The present paper follows from the research project “Practices of teaching mediated by TIC” that we carried out from the year 2014 in the Faculty of Sciences of the Education, U.N.Co. In it, we focus on TICs; Understanding it as an instrument of mediation that appears as a novelty in the last decade in the process of teaching and learning and which is closely linked to the possibility of cognitive construction in students. In this paper, we propose, from the Activity System, the scenario of the Middle School today and how the TIC as a mediation instrument challenges the practices of teaching and learning.

## Key words

Activity System, Teaching Practices, Mediation Tools, Scenarios

## Introducción

La emergencia de nuevas prácticas sociales con tecnologías se analiza aquí en relación con una enseñanza destinada a estudiantes cuyas visiones de mundo son mediatizadas por subjetividades moldeadas en la tecnocultura digital (SITEAL, 2014). En particular, el aprendizaje escolarizado transcurre en un tiempo y en un espacio compartido con otros, colaborando en un sentido profundo con el desarrollo de la subjetividad. En este sentido, las propuestas de la Teoría de la Actividad si bien focalizan en el aprendizaje situado o la cognición distribuida, son recurrentes aquí en tanto responden a la necesidad de ampliar la mirada más allá de la relación sujeto-objeto. También se amplía el marco de referencia para comprender las múltiples voces y perspectivas en la Red de Sistemas de Actividad en interacción, identificando sus componentes y contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo en tanto resultan de tensiones

estructurales acumuladas históricamente y que explican su singular ambiente. La visión situada del aprendizaje considera que el sujeto que aprende está implicado en la situación, posibilitando así la producción de nuevas formas de comprensión y participación. Este abordaje del aprendizaje se nutre de los enfoques socioculturales que investigan el desarrollo de la cognición en su contexto y que interpelan la manera en que la institución escolar promueve aprendizajes.

Hoy las subjetividades de nuestras infancias y juventudes se constituyen en la *tecnocultura digital*. A partir de su inmersión cotidiana y permanente, establecen con los mediadores tecnológicos (en tanto prótesis electrónicas) relaciones y valoraciones caracterizadas por la velocidad, la aceleración, la deslocalización, la desregulación del tiempo (instantaneidad) y la indiferenciación entre lo privado y lo público en el mundo virtual y el mundo real. Estas subjetividades integran una nueva cultura comunicacional o *Cultura Convergente* (Jenkins, 2008) en la que confluyen usuarios e interactúan empresas mediáticas con diferentes intereses. Hablamos pues de un escenario atravesado por la omnipresencia de las pantallas, los medios masivos de comunicación y TIC, capaces de modelar las prácticas sociales y transformar los procesos de producción, intercambio y negociación de significados.

Ahora bien, este escenario ofrece un contexto de aprendizaje por fuera de la escuela, signado por la vivencia, la fascinación y la sobreabundancia de información. Que si bien, estimula una nueva modalidad atencional *distribuida*, fundamentalmente manifiesta demandas socio-político-laborales de jóvenes, multitarea, hiperconectados, capaces de cocrear, realizar búsquedas de información mediante filtrados rápidos y tomar decisiones eficientes mientras interactúan de manera multilineal, en paralelo y en redes.

El texto se organiza en tres apartados centrales. El primero centrado en los aspectos teóricos sobre el Sistema de Actividad y su vinculación con las prácticas de la enseñanza. El segundo plantea el Sistema de Actividad en las prácticas del aprender y por último el escenario actual de la Escuela Media hoy. A lo largo de este trabajo se entrama el marco teórico de referencia con los datos empíricos que el equipo viene recolectando en escuelas del Nivel Medio de Río Negro y Neuquén arribando en el último apartado a algunas conclusiones provisionarias.

## El Sistema de Actividad de las Prácticas de la Enseñanza

Entre los enfoques que investigan el desarrollo de la cognición en su contexto, según Daniels (2003), se encuentran: la teoría de la actividad cultural-histórica (Cole, 1999), los enfoques socioculturales (Wertsch, 1993), los modelos de aprendizaje situado (Lave, 1991 y Wenger, 2001) y los enfoques basados en la cognición distribuida (Salomon, 1993 y Engeström, 2001). La emergencia de estos enfoques se opone a prácticas escolares que abstraen el conocimiento

de las situaciones en que se aprende y emplea. Postulan que el conocimiento es situado, parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Destacan la importancia de la actividad y el contexto reconociendo que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación donde los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad de prácticas.

Para estos enfoques, el aprendizaje está distribuido en contextos de participación y no exclusivamente en la cabeza de las personas, poniendo de relieve el modo particular de involucramiento del aprendiz que participa comprometidamente en una práctica con otros. Aquí resulta central la categoría de actividad originada en los desarrollos de Vigotsky al postular que la acción humana está mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Esta categoría es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción de un sujeto sobre la realidad objeto mediante herramientas. Estos elementos integran, en una unidad, la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas. La actividad no se realiza directamente sobre la realidad sino a través de la mediación de un instrumento.

Esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría comprender. Por otra parte, la actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un *Sistema de Actividad* que integra sujeto, objeto e instrumentos en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo. Ello define una comunidad de prácticas cuya representación se muestra en la siguiente Figura (adaptada de Engeström, 2001) en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas

Se despliega un modelo de la estructura básica del sistema de actividad humano identificado como la segunda generación de investigación de la Teoría de la Actividad (Daniels, 2003), utilizado para analizar diversas actividades sociales (Baquero y Terigi, 1996, Engeström, 2001) y que será recurrente aquí. La noción de Sistema de Actividad permite explicar el proceso y los componentes involucrados en la producción de conocimiento. La comprensión no se reduce a procesos cognitivos (recordar, clasificar, decidir, etc.), sino que está imbricada en la práctica misma remitiendo así a desarrollos vigotskianos que ponderan a la actividad instrumental y la interacción social como unidades de análisis de la conformación de las formas superiores del psiquismo (Rivière, 1988, Baquero, 1996). Las propuestas de la Teoría de la Actividad, resultan sugerentes para analizar las prácticas de enseñanza porque: “*Primero, un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. Segundo, el sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente. Tercero, las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes*” (Engeström, 2001: 79-80).

Las prácticas de enseñanza ocurren en el contexto de la escolarización cuyo formato de interacción mediante pautas convencionales y repetitivas, organizan un dispositivo escolar con peculiares condiciones (Baquero y Terigi, 1996) tales como: organización del espacio y del tiempo, sistema didáctico, recursos, etc. Estas prác-

ticas definen un Sistema de Actividad que regula la apropiación de instrumentos culturales y permiten identificar, componentes de un tipo ideal de enseñanza:

- un *sujeto: docente* cuyo accionar es elegido como punto de vista en este análisis,
- un *objeto/objetivo* (entendido como espacio problemático al que se dirige la actividad docente): generar aprendizaje comprensivo de instrumentos semióticos, transformado en *resultado* deseable: apropiación de conocimiento que permita establecer relaciones con el saber,
- *instrumentos: propuestas de enseñanza* que median la relación Sujeto-Objeto-Resultado
- una *comunidad*: clases, instituciones educativas integradas por individuos y/o subgrupos (alumnos, docentes, padres, directivos) que comparten el mismo objeto general.
- una *división del trabajo*: vista tanto horizontal -distribución de tareas: alumnos estudian, docentes enseñan, directivos gestionan— como verticalmente, con asignación de posición y poder entre docente y alumnos; alumnos entre sí, directivos y docentes, directivos y alumnos.
- *reglas*: normas, convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema: tareas, dispositivos de evaluación, contrato pedagógico, programa, etc.

En relación a este tipo ideal se analizan a continuación las prácticas de aprendizaje y enseñanza mediadas por TIC en el Nivel Medio, intentando ampliar el marco de referencia de la segunda generación de la Teoría de la Actividad para comprender las múltiples voces y perspectivas en una red de Sistemas. Se intentará identificar los componentes de cada sistema y también sus contradicciones, considerándolas como fuentes de cambio y desarrollo, tensiones estructurales acumuladas históricamente y explicativas de su ambiente.

### **El Sistema de Actividad de las Prácticas de Aprender.**

Este sistema de actividad se puede describir del siguiente modo:

- un *sujeto: estudiante* usuario de redes sociales,
- un *objeto/objetivo*: diversión e interacción social transformado en *resultado* deseable: aprendizajes invisibles y exhibición pública del mundo privado,
- *instrumentos: dispositivos digitales cotidianos, particularmente el celular*
- una *comunidad*: compañeros de clase, docentes, e instituciones educativas.
- una *división del trabajo*: alumnos aprenden, docentes enseñan, referentes TIC que orientan sobre los dispositivos, padres estimulan, directivos gestionan.
- *reglas*: sistema de participación, patrones de clasificación, sistema de recompensa, etc.

En este sistema encontramos una contradicción primaria: los estudiantes interactúan en redes sociales para entretenerse, jugar y formar parte exhibiendo su mundo privado mientras la comunidad le realiza demandas escolares en relación con competencias digitales para la construcción de conocimiento.

Las prácticas de los estudiantes, mencionadas por los docentes

entrevistados, refieren a usuarios de dispositivos digitales y fundamentalmente de redes sociales. Estos usuarios configuran una modalidad de atención distribuida (SITEAL, 2014), que habilita prácticas multitarea, confrontando el tradicional desarrollo de mentes letradas de la escuela. El acceso al conocimiento está mediado por dispositivos tecnológicos con una red extensa de links y un lenguaje global y flexible, en sintonía con los códigos audiovisuales de los medios masivos (imagen, sonido, animación, texto, etc.).

El escenario de los medios muestra un mundo fragmentado y veloz que formatea rasgos cognitivos novedosos “*pensamiento atomizado, sin jerarquización semántica, no relacional, no explicativo, no argumentativo*” (Litwin: 2008: 144), rasgos totalmente opuestos a los que intenta desarrollar la escuela. De esta manera, los estudiantes construyen saber con los recursos disponibles, organizando tareas con criterios personales y reutilizando producciones anteriores, propias o ajenas, desafiando también así las nociones clásicas de autoría y propiedad intelectual.

Esta particular configuración subjetiva desafía la linealidad secuencial y las reglas de comprensión y producción textual como resultado del cúmulo de experiencias mediadas por dispositivos digitales modificando la manera de aprender, procesar información y resolver problemas. Estas prácticas de aprendizaje son propias de la “*modernidad líquida*” (Bauman y Lyon, 2013) y se ven interpeladas por una comunidad que sigue sosteniendo prácticas modernas. La multimedialidad permea y se incorpora a la vida escolar, sin reconocer que -en la mayoría de los casos- ambos escenarios (medios de comunicación masivos- escuelas) portan lógicas diferentes.

### **El escenario de la escuela media hoy**

La escuela media se debate hoy entre los formatos construidos en el proyecto de la modernidad y los que se formulan a partir de la modernidad líquida. La persistencia de los viejos formatos son una fuente inagotable de contradicciones y conflictos al interior del nuevo escenario escolar “*las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son efectos automáticos de las transformaciones*” (Tenti Fanfani, 2009: 55).

Las contradicciones señaladas tienden a convertirse en conflictos y a generar malestar. Esto lleva a que diversos autores (Lyotard, 1991; Vattimo, 1990; Hargreaves, 1996) planteen que la escuela ya no está en condiciones de cumplir con las nuevas expectativas sociales del contexto de la posmodernidad. Hay quienes piensan que vivimos tiempos de desinstitucionalización en todo el campo social y que la escuela no es ajena a esto, sino una evidencia clara de la pérdida de poder de las instituciones clásicas que construían subjetividades y determinaban las prácticas sociales. En este contexto de pluralidad de significados- éticos, epistemológicos, modos de vida- el escenario de la escuela media se vuelve cada vez más complejo ya que, al decir de Fanfani (ob, cit) no existe un currículum social claramente determinado que defina contenido, secuencias, jerarquías en la cultura por impartir. En este escenario los estudiantes se encuentran, en muchos casos, imposibilitados de otorgar sentido a su experiencia escolar en relación con las TIC. Pero, el dar sentido a la experiencia escolar no es automático sino que se vincula con la construcción de un ambiente generado por la actividad de las personas.

Nos preguntamos si a partir de este contexto descripto y de las prácticas enunciadas sí es posible construir conocimiento colaborativamente donde las TIC sean herramientas válidas de intervención docente para promover procesos comprensivos de conocimiento. En sentido lo colaborativo refiere al involucramiento en propuestas diferentes. Esto abriría la puerta a la consideración de un nuevo sistema de actividad en el que sería necesario redefinir cada de sus componentes y nuevas contradicciones.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos N° 2. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bauman y Lyon (2013). Vigilancia Líquida. Buenos Aires: Paidós.
- Cole, M. (1999). Psicología Cultural. Madrid: Morata.
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), Estudiar las Prácticas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heargraves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Jenkins, H. (2008). Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. (1991). La Cognición en la Práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Lyotard, J. (1991). La posmodernidad. Barcelona: GEDISA.
- Rivière, A. (1988). La psicología de Vigotski. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Salomon, G. (1993). Cogniciones Distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu.
- SITEAL (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Disponible en: [http://www.tic.siteal.org/sites/default/files/stic\\_publicacion\\_files/siteal\\_informe\\_2014\\_politicas\\_tic.pdf](http://www.tic.siteal.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf) [consulta: 20/04/15].
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con inclusión social y cultural. En la Escuela Media en debate. Problemas actuales perspectivas en la investigación, Tiramonti y Montes. Buenos Aires: Manantial.
- Vattimo, G. (1990). Posmoderno: ¿una sociedad transparente? Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.
- Wertsch, J. (1993) Voces de la mente. Madrid: Visor.

# REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Dome, Carolina  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo es caracterizar procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de un Taller de Reflexión sobre la práctica Profesional diseñado para la presente investigación e implementado en dos escuelas de nivel medio de gestión estatal del área metropolitana de Buenos Aires. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo descriptivo, que retoma los aportes realizados por docentes, preceptores y orientadores y directivos de ambas escuelas, sobre los problemas de violencia que enfrentan y las prácticas que desarrollan. La metodología de investigación-acción retomó nociones del modelo de laboratorio de cambio (Engeström 2010a) para crear consignas que favorecieran la interacción en los Talleres. En ese marco, se confeccionaron diarios de campo para registrar lo ocurrido de los talleres, se administraron entrevistas en profundidad, junto a Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional (Erausquin 2009) y Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller (Erausquin, Dome 2014). Los resultados permitieron identificar movimientos, cambios y giros a partir de la experiencia del taller, en dirección a un enriquecimiento de la práctica y expansión del aprendizaje.

## Palabras clave

Prácticas Educativas, Violencia, Investigación-Acción, Aprendizaje

## ABSTRACT

REFLECTION ON EDUCATIONAL PRACTICE. A PROPOSAL FOR ACTION RESEARCH

The objective is to characterize processes of learning and appropriation of senses that took place within the framework of a workshop of reflection on professional practice, designed for this research and implemented in two schools of average level of State management of the metropolitan area of Buenos Aires. It is a qualitative study, descriptive type, which takes up the contributions made by teachers, tutors and counselors and authorities of both schools, about the violence problems that suffer, and which actions they do. The action research methodology returned to notions of change laboratory model (Engeström 2010a) to create slogans that favored interaction in the Workshops. In this context, field journals were created to record the events of the workshops, interviews were conducted in depth, along with Questionnaires of Situations Problem of Violence in Schools in Contexts of Professional Intervention (Erausquin 2009) and Questionnaires of Reflection on the Practice developed in the Workshop (Erausquin, Dome 2014). The results allowed to identify movements, changes and turns from the experience of the workshop, towards an enrichment of practice and expansion of learning.

## Key words

Educational Practices, Violence, Action-Research, Learning

## Introducción:

A partir del trabajo de Tesis de Maestría en Psicología Educacional: “*Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*”, escrito por la Lic. Carolina Dome y Dirigida por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin de la Facultad de Psicología de la UBA; el presente trabajo caracteriza procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos que tuvieron lugar en el marco de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, realizados con agentes educativos de dos colegios de nivel medio de Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diseñados y coordinados por la tesista Carolina Dome. La estrategia de trabajo enfocó el proceso de construcción de problemas e intervenciones ante situaciones de violencia en escuelas, según las propias voces de los agentes. La indagación tiene antecedentes en el proyectos UBACyT: “*Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: Desafíos y Obstáculos para el trabajo de Psicólogos*” (2013-2015) y continúa en el proyecto 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*”.

## Metodología y contexto epistémico:

La indagación requirió una *Triangulación de Fuentes* (Báxter Pérez 2003) en pos de contrastar datos recogidos desde distintos instrumentos y situaciones: se realizaron entrevistas en profundidad (Iñiguez y Vitores 2004) previas al taller con cuatro directivos de las escuelas. Luego, en el primer encuentro de cada taller se incluyó la administración del *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, 2010) con todos los participantes, cuyos datos fueron analizados con la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores* (Erausquin y Zabaleta, 2014). Los datos recolectados con dichos instrumentos constituyeron también un insumo para la planificación de los siguientes encuentros de cada taller. En el transcurso de los mismos, el análisis de los datos de campo se realizó desde una *orientación etnográfica*, (Zuccheromaglio 2002) a través de la construcción de desarrollos analíticos, donde se consignaron las situaciones dadas en los talleres, visitas previas, encuentros y comunicaciones realizadas por la investigadora. Finalmente, al cierre de cada taller, se administró el



*Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller* (Dome 2016) cuyos datos fueron analizados a partir de las dimensiones: *Aprendizaje de la experiencia* y *Cambios en la intervención*, escogidas de la *Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo. Dimensiones, ejes e indicadores de la Profesionalización Docente* (Marder y Erausquin, 2015) con indicadores vinculados a la teoría del *aprendizaje expansivo* (Engeström 2010b). Se utilizó además el *análisis de contenido* (Bardin, 1986) para las entrevistas y exploraciones etnográficas; en clave de vincularlo con los resultados surgidos del conjunto de la investigación.

La implementación de cada taller implicó el despliegue de una metodología de *investigación-acción* para incorporar el protagonismo de los sujetos durante el proceso de análisis y búsqueda de soluciones (Báxter Pérez 2003). Ello incluyó el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuente de conocimiento-transformación (Fals Borda 1977). Cada taller contó con tres sesiones que incluyeron ejercicios de discusión y confrontación basados en *situaciones-problema* de la actividad escolar relatadas por los agentes en los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin, 2010). El conjunto de la propuesta se articuló con la propuesta de *investigación-intervención formativa* de Yirio Engeström (2007) para el análisis de sus experiencias de *Laboratorio de Cambio* y del *aprendizaje expansivo* en contextos de trabajo. Se adoptaron así *principios y herramientas metodológicas* pertenecientes a la *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*: El modelo de *laboratorio de cambio* (Engeström 2010a) fue pensado como concepto metodológico para favorecer las interacciones entre los participantes, mediadas por la investigadora, apuntando a producir *micro ciclos de innovación* de la actividad y *expansión* del aprendizaje (Engeström 2010<sup>a</sup>, 2010b, Engeström y Sannino, 2010). Se buscaron desarrollar procesos de construcción y apropiación del conocimiento en relación a los problemas de violencia en escuelas, a través de la *reflexión sobre la acción* (Schön 1992), por medio de experiencias de aprendizaje situadas (Engeström 2007).

### **Implementación de los Talleres de Reflexión Sobre la Práctica:**

**Primer encuentro. Fase de apertura y negociación:** Se inició con el armado de círculo entre los participantes y la presentación de los mismos. Se explicitaron los objetivos en el marco del desarrollo de la Investigación de Tesis de la autora y se realizó una exposición dialogada y un primer ejercicio de debate grupal para el acercamiento a los conocimientos sobre las violencias en escuelas. Para ello, se plantearon preguntas abiertas tales como: *¿Qué los motivó a realizar este taller?, ¿Qué esperan del mismo?, ¿En qué otros espacios pudieron trabajar esta temática?, ¿Conocen algunas de las Guías de Orientación sobre conflictividad y violencia en las escuelas?* A continuación se presentó y administró el *Cuestionario de Situaciones Problema de Violencia en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010) y se conversó sobre la confidencialidad de la información. Finalmente, se realizó un debate sobre los saberes epistémicos acerca de las violencias en escuelas, a partir de elaboraciones producidas en nuestro contexto histórico.

**Segundo encuentro. Espejo, interrogación y confrontación:** La tarea se estructuró en base a la metodología del “espejo”, principio proveniente del *laboratorio de cambio* (Sannino, 2011; Engeström, 2010a): El “espejo” es una superficie expositiva, constituida por diapositivas, carteles, videos, etc. *para representar y examinar experiencias de la práctica laboral*, particularmente situaciones problemáticas y tensiones, pero también iniciativas de solución. El análisis y la discusión colectiva comienzan con el *espejo* de problemáticas presentes en el *sistema de actividad* (Engeström 2007) en el que las personas trabajan. El contenido de las diapositivas se construyó en base a la lectura de las respuestas a los *Cuestionarios de Situaciones Problema de Violencias en Escuelas en Contextos de Intervención Profesional* (Erausquin 2010), recortando temas comunes en las experiencias e intervenciones y reflexiones de los agentes, seleccionados en función de las insistencias y recurrencias temáticas. A la vez, se citaron otros elementos significativos divergentes, nuevos puntos de vista y/o contradicciones. Así, la exposición fue construida en función de los ejes más significativos de la producción de los agentes, y en correspondencia con ejes de la *Matriz de Análisis de Modelos de Intervención de la Práctica Docente sobre Problemas Situados en el Contexto Escolar: Ejes, Dimensiones e Indicadores* (Erausquin et. al. 2014), que fueron traspuestos didácticamente a la situación de aprendizaje del Taller, a los fines de establecer relaciones y comparaciones. También se elaboraron preguntas y contraposiciones construidas a partir de recomendaciones y orientaciones de documentos y resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación y de Ciudad y Provincia de Buenos Aires (1), sobre violencia en escuelas. En la exposición dialogada, se incluyen preguntas dirigidas al grupo-taller para suscitar la verbalización de reflexiones, aportes, preguntas y puntos de vista. Finalmente, los participantes expusieron en forma oral las principales conclusiones e ideas surgidas del debate grupal, con devoluciones por parte de la tesista, coordinadora del Taller.

**Tercer encuentro. Reflexión sobre la experiencia:** Se realizó un trabajo de reflexión sobre la experiencia del propio taller para explorar aprendizajes autopercebidos y verbalizar sentidos otorgados a la actividad. Bajo modalidad plenaria, se debatieron ideas y conceptos compartidos en el encuentro anterior. Se distribuyen materiales con recursos pedagógicos (2) para el aula y se realizó un juego grupal denominado como *“juego de las etiquetas”*; para examinar y problematizar etiquetamientos emergentes en la vida escolar a través de dramatizaciones. Se analizó colectivamente el juego realizado y los emergentes significativos señalados por los propios agentes. En el cierre, se los invitó a verbalizar las ideas/reflexiones surgidas a partir del recorrido por el conjunto de este taller. A su vez, se convocaron propuestas de temas y proyectos a trabajar en futuros encuentros, en el marco de la construcción de redes inter-agenciales entre la Universidad y las Escuelas, que se propone en la Investigación Marco. Finalmente, se distribuyó y administró el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*.

La tesista registró en forma escrita las verbalizaciones audibles y las manifestaciones gestuales y corporales, significativas en relación a saberes, vivencias e intercambios, así como señalamientos, acciones, interacciones e intervenciones de los agentes educativos.

## Resultados y conclusiones:

Se resumen las principales conclusiones sobre procesos de aprendizaje y apropiación de sentidos en el marco de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Profesional*, uno de los objetivos de la tesis presentada. Para ello, nos detendremos a explicar los principales cambios observados en cada una de las escuelas y a realizar nuevos aportes al respecto, específicos de esta presentación.

En la **escuela 1** las preguntas vinculadas al *¿Qué hacer con la violencia en la escuela?*, abrieron procesos de revisión de pensamientos y acciones como camino para mejorar la práctica (Schön 1992, 1998). En un momento inicial, pudo operar, en forma incipiente, una **re-significación de una herramienta** mencionada por todos los agentes en los relatos: **La palabra**. La misma fue incluida en la descripción realizada por los agentes a nivel de sus intervenciones, pero de forma genérica, **sin fundamentación** acerca de su uso ante la situación-problema. Su inclusión en el *espejo* (Sannino, 2011), a través de la proyección de las citas textuales de sus propios relatos, abrió debates acerca de uso, tensionando dos sentidos emergentes de las voces de los agentes: “aconsejar –escuchar”, en el sentido de “bajar línea” o bien “ponerse en el lugar del otro”, tal como algunos señalaron. Acto seguido, se abrió un debate acerca de las sanciones, que giró en torno a su utilidad, validez y vigencia. Ello permitió crear consenso sobre su uso: “la sanción como un punto de partida para la transformación de las conductas y no como un punto de llegada”. Ello supone, según algunas voces, un marco reflexivo, dialogado y confección de compromisos mutuos (entre alumnos, docentes y autoridades). También la acción de confeccionar “el acta”, denunciada como “administrativa” en los momentos iniciales, fue re-significada como lugar donde establecer compromisos, apelando a lo escrito en la regulación de las actividades de convivencia y las conductas de los actores.

Otro punto de interés fue la **enunciación, en las voces de los agentes, de determinadas herramientas pedagógicas** para intervenir ante las violencias. Ello ocurrió en el momento en que la tesista presentó **Tres niveles de intervención: El Nivel Individual, el Nivel Grupal y el Nivel Institucional** (Guía de Orientaciones Federales, Mineduc 2014). El debate logró generar un análisis colectivo acerca del *nivel de intervención grupal*, que en un principio fue visualizado únicamente desde la dimensión vincular, pudo ser expandido hacia la inclusión de **la dimensión epistémica**. Así, algunos agentes comenzaron a valorar abordajes que la escuela realizó acerca de temáticas afines (“adicciones”, “convivencia”, entre otras) a la par que una docente enunció la idea de *trabajar el Programa de Educación Sexual Integral* para tratar violencias surgidas de las desigualdades entre los géneros. Así, enunciaron **herramientas entramadas con acciones de tipo estratégico** (que hasta el momento no habían sido descriptas) en tanto expandieron límites temporales de la acción e incluyeron la proyección de acciones a nivel institucional.

El trabajo en el taller permitió también dar cuenta de algunas **acciones y relaciones inter-agenciales** que la escuela realiza y/o debería realizar en su contexto inter-institucional y con el entorno extra-institucional. Tras debatirse el *nivel de intervención institucional*, surgieron nuevas valoraciones sobre los proyectos que la escuela realiza, junto a la emergencia de un *contexto de crítica*

(Engeström 2010b) al dispositivo institucional vigente. Surgieron ideas tales como armar y usar una lista de servicios de salud de la zona, relevar espacios comunitarios destinados a tales fines, entre otros. También, **las Guías** citadas se fueron perfilando **como herramientas mediadoras** de la actividad del taller, generando *contradicciones* (Engestrom 1987) entre sentidos innovadores y las formas culturalmente dominantes de la actividad (Engestrom 2001a). Así, al abordarse la información sobre *circuitos de intervención* a nivel interinstitucional (Resolución 655, Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del CABA, 2007), se pudo crear un *contexto de descubrimiento* (Engeström 2010b), que delimitó la necesidad de mayor articulación entre agencias extra escolares en la perspectiva de los agentes. La simple confección de una lista de direcciones de correo electrónico contribuyó a la construcción de una herramienta para la interacción y para compartir la información disponible, y el propio taller fue útil para que muchos profesores se conozcan entre sí, por primera vez.

También se destacaron diálogos que visualizaron **al docente como “detector de los problemas”**, donde noción de “trabajo en equipo” apareció asociada a la idea de “**derivación**”, emergiendo luego problematizaciones acerca de “*la dificultad de actuar en red*”; que se vinculó más a la **interconsulta** entre agentes, que a la construcción de objetos compartidos. Ello recién pudo ser tensionado, en forma incipiente, a partir de la pregunta enunciada por la tesista a partir de la frase: “*¿Cómo ampliar los límites de nuestra intervención?*”. Allí, algunas voces rescataron debates acerca de la comunicación, la socialización y el consenso. Sin embargo, algunas respuestas relatadas en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*, versaron sobre cambios en las intervenciones narradas, mayormente en cuestiones como incluir el tratamiento del problema en el aula, hacer mayor seguimiento, consultar y/o pedir ayuda a otros agentes, y sólo algunos señalaron **acciones institucionales**, como realizar encuentros y jornadas.

El recorrido permitió problematizar el hecho de que en todos los relatos **los alumnos/as fueron mencionados como los principales agentes de las situaciones de violencia**. El debate generó algunas verbalizaciones que incluyeron críticas sobre algunas prácticas docentes, manifestando nuevos puntos de vista sobre otros posibles protagonistas de las violencias. Sin embargo, dicho cuestionamiento, **no generó señalamientos sobre el propio dispositivo escolar** como posible fuente de producción, reproducción y/o transformación de los problemas de violencia.

En el tercer encuentro la *problematización* de las situaciones de violencia pudo ser abordada, aunque aún referida a prácticas desplegadas por individuos y/o grupos y **no vinculada a la dinámica de las instituciones escolares**. Luego, el desarrollo de un juego grupal, promovió nuevos fenómenos de participación entre los docentes, y tal como dijo la supervisora: “*Esto fue inédito. Nunca participaron tanto. No se suelen enganchar tanto. Fue raro*”. Al cierre del encuentro, la posibilidad de trabajar con el programa de ESI, (conceptualizado como una “*pedagogía del cuidado*”), *entramó* la posibilidad de movilizar recursos institucionales, pedagógicos y psicosociales, con otras instancias institucionales y/o extra escolares. Estas propuestas, implicarían una *expansión* de la experiencia en *el Taller*, con potencial de traducirse en algún nivel de *desarrollo*

organizativo (Engeström y Sannino, 2010).

El análisis de los tres encuentros, infiere la construcción de un *entramado* (Cazden 2010) entre aspectos pedagógicos, curriculares y relacionales/afectivos. Sin embargo ello no fue transferido a la valoración sobre su propio aprendizaje docente en el Taller: en el *Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*, una mayoría de agentes refirió su aprendizaje a aspectos centralmente emocionales y vinculares, con menor presencia de lo epistémico. Contradictoriamente, en relación a los contenidos aprendidos en el taller, más de la mitad de los agentes señaló contenidos conceptuales, con algún nivel de articulación con la experiencia. La **escisión entre lo afectivo y lo cognitivo**, se mantuvo en las respuestas **sobre su aprendizaje autopercebido**.

El análisis de lo ocurrido en **la escuela 2**, permite describir similitudes y diferencias en la experiencia del taller. La distinción más destacada, es que **la visualización del sistema de actividad** (Engeström 2001) **escolar-institucional se hizo presente en las primeras verbalizaciones de los agentes**, posiblemente debido al rol jugado por la directora, quién colaboró en visualizar la historia de la escuela, a la par que informar y valorar el trabajo de la institución. Los docentes, desde el inicio del taller, mencionaron proyectos y programas institucionales en marcha junto a otros posibles, y realizaron señalamientos sobre la incidencia de los mismos en las vidas, trayectorias y escolarización de los jóvenes. Así, verbalizaron acciones educativas con *carácter estratégico* (Erausquin, et.al 2012); en tanto identificaron **entramados** que trascienden la acción inmediata; e incluyen una alusión al *“efecto establecido”* (Debarbieux 1996), entendido como aquello que **la institución** genera sobre el clima que vivencian sus actores. Luego, se desarrolló un debate acerca de la *“falta de herramientas”*, que los agentes denunciaron desde un lugar de *imposibilidad* ante las dificultades presentes en el contexto extraescolar, signado por la pobreza, la precariedad y la desigualdad. El diálogo redundó en la producción de algunas respuestas tendientes a valorar el trabajo realizado, a evaluar **los efectos de lo escolar en las conductas** que despliegan muchos jóvenes, y a valorar las *“herramientas”*, al re-significarlas como *“acciones, modos de tratarnos, de escuchar, de hacer”*, tal como dijo una docente.

También se pudieron **problematizar ideas** tales como *“ir de frente”*, y expresar algunas estrategias comunicativas, en pos de trabajar *“herramientas de negociación”*, tal como señalaron. Luego, al *espejarse* (Sannino, 2011) algunas intervenciones docentes, junto a recomendaciones de las Guías de organismos estatales, se produjeron verbalizaciones sobre aspectos positivos de los estudiantes que contrastaron con los roles de agresores y/o víctimas adjudicados en los relatos. A su vez, los agentes enunciaron **“tácticas” de acción docente** para movilizar aspectos positivos en los estudiantes, a la par que nuevas voces señalaron a dichas acciones como formas de contrarrestar padecimientos. Incluyeron ideas tales como *“planificar bien la distribución de los grupos de trabajo áulico”*; *“darles formatos extraescolares a las actividades a través de la utilización del espacio público”*; *“sacarlos del lugar de lo “obvio”*, entre otras. También se problematizaron algunos **usos de las herramientas normativas** del régimen de convivencia, cuya dinámica fue semejante a la señalada en el análisis de la escuela 1. También pudo

someterse a la crítica el problema de las *“derivaciones”*, primero, a través de algunos acuerdos institucionales impulsados por los directivos (centrados en pedir ayuda a los docentes ante problemas organizativos e interpelarlos a emitir sanciones). A modo semejante con la escuela 1, **la idea de “trabajar en equipo” primero fue asociada a un “trabajo en cadena”**, con una lógica de suma de partes. Al respecto, preguntas de la tesista tales como: *“¿El EOE consultó la intervención con la maestra?”*; *“¿Hay seguimiento en el aula?”*, entre otras; colaboraron en generar re-negociaciones de algunas acciones relativas a la *división del trabajo* (Engeström 2007). Uno de los giros más destacados es el que produjo una de las integrantes del Equipo de Orientación, quien sostuvo: *“me fijo en que yo no construyo mi intervención con el docente, lo ayudo, lo consulto, pero no juntos”*. Su intervención permitió pensar un trabajo conjunto para problemas compartidos.

Al trabajarse los **niveles de intervención Individual, Grupal e Institucional** (Guía de Orientaciones Federales, Mineduc 2014), se incluyeron preguntas sobre el rol de la institución en los problemas de violencia, cuestión que interpeló a los docentes, quienes primero denunciaron sentirse *“en el ojo de la tormenta”* y verbalizaron frases de carácter *defensivo*. Al respecto, algunos denunciaron presiones que los exceden respecto de su rol. Luego, cuando la tesista pudo re-preguntarles *“por lo que sí pueden hacer desde su especificidad como docentes”*, se generó un diálogo en el que comenzaron a visualizar el quehacer pedagógico-áulico *entramado* con respuestas a los problemas del contexto. O sea, a señalar actividades epistémicas, pedagógicas y curriculares que actúan contra las formas violentas de relacionarse. Lo señalado **se condice con cambios autopercebidos** por los agentes en *Cuestionarios de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en el Taller*. La mayoría indicó cambios en sus intervenciones, ampliando los plazos temporales de su acción, repensando objetivos, modelos e instrumentos.

Finalmente, en el tercer encuentro, la reflexión sobre el juego realizado incluyó la problematización de etiquetas y el uso del lenguaje, a la par que se produjeron algunos esbozos acerca de la noción de **“violencia simbólica”**, pero asociada a la revisión de acciones, procedimientos y prácticas concretas. Luego, el hecho de que un docente proponga realizar *jornadas comunitarias con y para padres*, diciendo que *“nunca los incluimos, y cuando los invitamos es para hablarles mal de su hijo”*, generó la re-significación de una actividad regularmente realizada en la institución, esbozando posibles cambios en el futuro de la misma. También, al socializarse en el taller una idea conversada entre la tesista y los directivos, acerca de la posibilidad de desarrollar un proyecto de extensión universitaria para trabajar temáticas vinculadas a la convivencia, se advierte la articulación que, en caso de poder realizarse, daría cuenta de movimientos en dirección a la *expansión del aprendizaje* (Engeström, 2011a).

#### REFLEXIONES FINALES:

*La polifonía y las contradicciones* (Engeström 2010a) permitieron algunos cambios de sentido acerca del rol docente en su implicación en los problemas de violencia, proceso no exento de tensiones. Los temas emergentes dieron cuenta de rupturas del *encapsulamiento* del aprendizaje, e implicaron la posibilidad (potencial) de

realizar *transformaciones* en los sistemas de actividad y su vinculación con otras agencias. Los cambios analizados, más que atribuirse al formato específico del Taller, se consideran mediados por las características de las instituciones en los que se desarrollaron. En la **escuela 1** el taller se desarrolló únicamente con los docentes del turno vespertino, cuyos directivos señalaron sentirse como una institución aparte. Mientras que en la **escuela 2**, la tarea involucró a los dos turnos de la escuela, entendida ésta como una unidad. A su vez, en la **escuela 2**, los agentes se conocían previamente entre sí y estaban habituados al debate. Así, la práctica se inscribió en el marco de dinámicas institucionales específicas, que se implicaron en los modos de participar (Rockwell 1985) y en las interacciones producidas. El rol de las autoridades fue parte del desencadenamiento de determinados sucesos, siendo distintos los estilos observados. Si bien las cuatro autoridades fueron propiciantes del taller, en la **escuela 2** los directivos jugaron además un rol *habilitante* para la emergencia de diálogos *polifónicos*, logrando que determinados temas - muchas veces ocultos - sean sometidos a debate. No obstante las diferencias, la construcción de un espacio destinado a la *reflexión sobre la práctica* (Schön 1992, 1998) y al *encuentro entre las mentes* (Bruner 1997, en Cazden 2010:63), generó impactos en los agentes. El análisis infiere que éstos lograron identificar, apropiarse y re-apropiarse de herramientas escolares (normativas y pedagógicas), lo que se entramó en su comprensión y análisis de los problemas de violencia en sus contextos de práctica. El presente trabajo asume que el proceso ayudó a fortalecer el sentido de la *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991) y la co-construcción de instrumentos para la *expansión* del aprendizaje, al *desencapsularlo* de su supuesta pertenencia exclusiva al territorio de las mentes individuales (Engeström 2001a). Los agentes desplegaron mediaciones entre conceptos y experiencias, y visualizaron algunos cambios en sus formas de intervenir, aunque con distintos niveles de apropiación.

## REFERENCIAS

“Guía de Orientaciones Federales para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas relacionadas con la Vida Escolar” (Ministerio de Educación de la Nación y Secretaría General del Consejo Federal de Educación, 2014); “Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”, (UNICEF y Ministerio de Educación de Prov. Bs As, 2014); Resolución 655 del Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Protocolo de Intervención) (2007); “Guía de Orientación Educativa: Bullying y acoso entre pares”, y “Guía de Orientación Educativa: maltrato y abuso infanto juvenil” (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014).

*Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva.* Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación. *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula.* Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Explora/Pedagogía: Normas, libertad, disciplina.* Programa de Capacitación Multimedia. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *La Emoción de Aprender a Transformar. Derechos de la Infancia y participación.* Edición Electrónica. Fundación Educo. *Sinfin de principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela.* Instituto de la Cooperación. Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica – IDELCOOP, Rosario, Argentina.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Báxter Pérez, E. (2003). Metodología de la Investigación Educativa: El proceso de Investigación en la Metodología cualitativa. El enfoque participativo y la Investigación Acción. En E. Báxter Pérez, Desafíos y polémicas actuales. Colectivo de Autores. Buenos Aires: Félix Varela.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- Dome, C. (2015). 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
- 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.
- Engeström, Y. (2010a). From Teams to Knots Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2010b). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. In Educational Research Review, 5, 1-24.
- Erausquin, C. (2010). Violence at school: a challenge for Educational Psychologists. Beyond focus on individual towards socio-cultural perspective. Oral Paper en 27 the International Congress of Applied Psychology (ICAP2010), organizado por International Association of Applied Psychology (IAAP) Julio de 2010. Melbourne. Australia. Publicado Abstract y CD.
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; Dome, C.; López, A.; Confeggi, X.; Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: Un desafío para la Psicología Educativa. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2011 vol.18 n°. p. - . issn 0329-5885. eissn 1851-1686. eissn 1851-1686.
- Erausquin, C.; Dome, C.; Robles López, N. (2012). Diferentes Manifestaciones de Violencias en Escuelas: Génesis de Problemas y Prácticas desde la Perspectiva de los agentes Psicoeducativos. 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.
- Erausquin, C.; Zabaleta, V. (2014): Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. Revista EXT. ISSN 2050- 7272. Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- lñiguez, L. y Vitores, A. (2004). La Entrevista Individual. Orientaciones preparadas por Dr. Félix Vázquez (UAB). Curso de Investigación Cualitativa: Fundamentos, Técnicas y Métodos.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. Aprendizaje situado: participación periférica legítima, México: UNAM, pp. 105, 2003].
- Mason, J. (1996). Cualitativa Investigación. Londres. Sage.
- Rockwell, E. (1985). La importancia de la etnografía para la transformación en la escuela. En Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Colombia: serie memorias-unión pedagógica nacional.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. E. J.I. Pozo y C. Monereo (Coord). El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana- Aula XXI.

- Sannino, A. (2011b). Ricerca–intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento*. En *European Journal of Research on Education and Teaching*. Año IX, No. 3, pp. 104-114.
- Schön, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.
- Souza Minayo, M.C. (2009). "La artesanía de la Investigación Cualitativa". Buenos Aires, Editorial Lugar.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Vygotsky, L. (1977/1996). La crisis de los siete años. En Segarte, A. (comp.) *Psicología del desarrollo. Selección de lecturas*. Tomo I. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.

# INTERVENCIONES ANTE VIOLENCIAS EN ESCUELAS: UN ESTUDIO SITUADO

Dome, Carolina; Losada Tesouro, Albino Jorge; Mendez, Marcela; Fajnzyn, Guido; Luna, Maria Candelaria  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar perspectivas y posicionamientos de diversos agentes educativos (docentes, directivos, integrantes de equipo de orientación escolar y personal auxiliar) de una Escuela de nivel Medio de Provincia de Buenos Aires, acerca de las situaciones y problemas de violencia en la escuela, y de las intervenciones y procedimientos que en la institución se realizan ante los mismos. La indagación surge del trabajo de campo realizado por estudiantes, colaboradores y tutores de la Práctica de Investigación "Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado". El análisis se inscribe en el marco Socio-Histórico-Cultural, iniciado por los Trabajos de Lev Vigotsky y de la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström, 2001, 2007) junto a aportes de teorías socioeducativas. A través de una investigación cualitativa-etnográfica, de enfoque situado, el recorrido da cuenta de las experiencias de los agentes en sus contextos de participación cotidiana. Los resultados recorren características destacadas de las situaciones de violencia nombradas por los agentes y de las intervenciones que realizan. El análisis realiza inferencias sobre el funcionamiento de los Sistemas de Actividad (2011) en los que se desarrollan las prácticas indagadas.

## Palabras clave

Violencia, Intervenciones, Enfoque situado

## ABSTRACT

### INTERVENTIONS BEFORE VIOLENCES AT SCHOOL: AN IN-SITUATION STUDY

The aim of the present work is to analyze the perspectives and positionings of several educational agents (teachers, principals, members of the school guidance team, and auxiliary staff) of a Middle School in the Province of Buenos Aires about violence-related situations and problems, and interventions and procedures that are made in the institution in regards to them. The indagation comes from the field work carried out by students, collaborators and tutors of the Research Practice "Psychology and Education: Psychologist and their Participation in Communities of Practice and Situated Learning". The analysis is founded in the Socio-Historical-Cultural theory, started by the works of Lev Vigotsky and continued by the third generation of the Activity Theory (Engeström, 2001, 2007), along with contributions from socio-educational theories. Through a qualitative-ethnographic research with a situated approach, the work gives an account of the experiences of the agents in their context of daily participation. The results go through the characteristics of violence situations stated by the agents, and the interventions

that are made. The analysis makes inferences about the functioning of the Activity Systems (Engeström, 2011) in which the indagated practices take place.

## Key words

Violence, Interventions, Situated approach

## Introducción:

El presente trabajo analiza perspectivas y posicionamientos de diversos agentes educativos (docentes, directivos, integrantes de equipo de orientación escolar y personal auxiliar) pertenecientes a una Escuela de nivel medio de Provincia de Buenos Aires, acerca de las intervenciones y procedimientos que en la institución se realizan ante situaciones y problemas de violencia. El recorrido da cuenta de un acercamiento situado, a través de una investigación cualitativa-etnográfica, a las experiencias de los actores en sus contextos de participación cotidiana. La indagación se enmarcó 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*", dirigido por la Prof. Mg. Cristina Erausquin, y surge del trabajo de campo realizado por estudiantes, tutores y colaboradores de la Práctica de Investigación "*Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado*" (778). Algunas de las preguntas que movilizaron nuestra investigación fueron: ¿Qué consideran los agentes como violencia dentro del dispositivo escolar? ¿Qué condiciones provee la escuela para tratar este tipo de problemáticas? ¿Cómo intervienen los distintos actores en estas situaciones? ¿Hay co-construcción de las intervenciones entre los distintos agentes? ¿Se da un intercambio entre agentes para pensar en herramientas y procedimientos?

## Contexto Epistémico:

El trabajo se apoya en un enfoque Socio-Histórico-Cultural, que continúa el pensamiento de Vygotsky y considera desarrollos posteriores propuestos por Rogoff (1997, 2002) acerca de la participación en *comunidades de prácticas* (en Baquero, 2001) y por Engeström sobre nociones pertenecientes a la tercera generación de Teoría de la Actividad (Engeström, 2001). Dichas categorías, se articulan también con elaboraciones provenientes de teorías socio-educativas (Kaplan, 2006; Bourdieu, 1977; Dubet, 2015) que crearon conocimiento sobre el constructo "*violencia*" y su relación con la escuela. En ese sentido, el presente escrito pone énfasis *en el nivel institucional*, concibiendo a la escuela como *Sistema de Actividad* (Engeström, 2001) en tanto unidad de análisis. Se incluye así

el concepto de *niveles de interagencia*, de Yrjö Engeström, (2007) para considerar las formas de trabajo y la relación entre los actores educativos y con los componentes del *Sistema de Actividad* (Engeström, 1997). Los agentes educativos, como integrantes de *una comunidad de práctica* (Rogoff, 1997; 2002), tienen la posibilidad de co-construir problemas, posibles estrategias de intervención y tomar decisiones sobre cursos de acción. Al respecto, el presente escrito analiza los puntos de vista de los agentes sobre las formas en que se significa a la violencia en la comunidad escolar, en una primera aproximación a través de sus discursos. A los fines de este trabajo, hacemos hincapié en que es necesario reemplazar el supuesto de una '*violencia escolar*' para conceptualizar a *las violencias en plural* (Kaplan 2006, 2009) en la escuela. En ese marco, la violencia no es una cualidad inherente a los individuos ni una propiedad dada, sino que es una cualidad relacional "*asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales*" (Kaplan, 2009, p.1). Eso incluye también a las formas de *Violencia Simbólica* (Bourdieu, 1977), y su posible devenir en *violencia institucional*, en tanto ejercicio del propio sistema escolar (Dubet, 2002; 2015): Se trata de una violencia que procede de la paradoja de una escuela masificada que se define, a la vez, como democrática y meritocrática, que homogeniza a la par que distingue y clasifica. Al decir de Dubet y Martuccelli (1998), es una forma de violencia que se vincula al proyecto escolar moderno y que se entrama en la constitución y funcionamiento del propio dispositivo pedagógico, cuyas prácticas pueden estar contribuyendo a su naturalización a través de la imposición de arbitrios culturales, mecanismos segregatorios y prácticas que operan "*ocultando el hecho que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales y educativas*" (Kaplan, 2006, p. 3). Al respecto, la escuela es pensada desde su rol *formador de subjetividades* (Bleichmar, 2008), tanto por su función pedagógica explícita, como por el impacto de las diversas prácticas implícitas que se entraman en las vivencias de sus actores.

#### **Antecedentes:**

La indagación sobre las perspectivas de los agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia e intervenciones 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 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, DeNegri, Villanueva 2009). En trabajos siguientes (Erausquin, Dome, Robles López, N. 2012; Dome, López, Confeggi, 2012) se

describieron *formas de manifestación y génesis de las situaciones de violencia en la escuela*. Finalmente, en la tesis de Maestría en Psicología Educacional de la Mg. Carolina 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 escuela (Dome, 2015, 2016) en el contexto de *Talleres de Reflexión sobre la Práctica Docente*. Tales antecedentes permitieron construir categorías de indagación que forman parte del presente trabajo, incluyéndolas en los instrumentos de análisis y recolección de datos. A su vez, la investigación realizada en el marco de la tesis magistral permitió seleccionar a la escuela-escenario de este trabajo como *referente empírico*, dadas sus características de apertura al trabajo conjunto con la institución universitaria, su trabajo territorial con su contexto extra-escolar y su extendido desarrollo de proyectos institucionales en inclusión educativa, convivencia y apoyo a las trayectorias educativas, en tanto mediaciones que introducen innovaciones en el dispositivo escolar.

#### **Estrategias Metodológicas:**

El presente trabajo se basa en un estudio exploratorio, de tipo cualitativo, basado en la implementación de métodos etnográficos (Vasilachis, 2009) para el registro y análisis de la información. Su objetivo es conocer *perspectivas y significados acerca de las situaciones de violencia y las intervenciones* realizadas en la escuela. Su carácter exploratorio intenta aportar, además, a la búsqueda de nuevas categorías para futuras investigaciones en la materia. Durante el proceso de recolección de datos se realizaron registros etnográficos de situaciones cotidianas, se administraron entrevistas semi-dirigidas (Iñiguez, 2004), que incluyeron preguntas sobre sentidos otorgados a los problemas, posicionamientos personales, 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 las dimensiones: a) Situación problema, b) Intervención, c) herramientas utilizadas, 3) resultados.

El campo de investigación se constituyó en una escuela secundaria de gestión pública con orientación artística ubicada en la zona sur de la provincia de Buenos Aires. Los métodos de análisis de la información recolectada se basaron en la *reflexión epistemológica* (Vasilachis, 2009), el análisis de contenido (Bardin, 1989) y el análisis semántico propio del método etnográfico (Ameigeiras, 2009). Para el presente escrito, se trabajó sobre un recorte de los resultados alcanzados, basado en los puntos de vista de los agentes educativos *adultos* acerca de los conceptos, ideas y situaciones que le atribuyeron al término "violencia" y sobre las formas de intervención ante sus posibles manifestaciones en el contexto escolar.

#### **Resultados y Conclusiones:**

Una de las primeras insistencias semánticas registradas en los discursos de los agentes, reside en el hecho de que "la violencia" apareció, en casi todos los entrevistados, como algo perteneciente exclusivamente al contexto extra-escolar (proveniente de las familias y barrios de origen de los alumnos/as), como problema que no forma parte de la escuela y que corresponde a *una irrupción* de lo

ajeno/extraño a lo pedagógico; como si la institución solamente sufriera sus repercusiones y no participara de su posible generación, reproducción y/o naturalización. Las perspectivas le atribuyen una característica extranjera a la violencia que redundaba a su vez en la no enunciación de otras formas de violencia posibles, tales como las prácticas de invisibilización de las diferencias, imposiciones disciplinarias, el sistema de calificaciones, entre otras formas que constituyen expresiones de *violencia simbólica* (Bourdieu, 1977). En ese marco, se destaca que el término “violencia” suele estar circunscripto a *expresiones físicas e insultos*, y suele ser atribuido principalmente a conductas desarrolladas por sujetos estudiantiles. Del análisis realizado es posible delimitar, a partir de las perspectivas de los agentes, la actuación de al menos dos *Sistemas de Actividad* (Engeström 2001) en interacción y tensión, que están directamente involucrados en *el abordaje y la intervención* ante problemas de violencia en la escuela. Estos corresponden con la esfera directiva, por un lado, que incluye en su acción al equipo de orientación escolar; y el sistema aula (docentes-estudiantes), por el otro, cada uno con sus respectivas prácticas. De esta manera, quedan diferenciados dos sistemas dentro de la comunidad escolar en su conjunto, que comparten su comunidad de referencia, sus reglas y mantienen una división de trabajo pertinente, pero en los cuales, sin embargo, los objetivos son diferentes y aparecen desbalanceados, cobrando más peso para los docentes la tarea pedagógica, y para los directivos y el equipo de orientación, la tarea de inclusión de los alumnos en la escuela, en pos de evitar su deserción. Así, más allá de la serie de acciones recurrentes ante la inmediatez de las situaciones de violencia, la acción *de tipo estratégica* (Erausquin, et. al. 2012), o sea, aquella que busca operar a largo plazo en la erradicación y tratamiento de las violencias en la escuela, se basa en diferentes conceptos y significados, según los sistemas intervinientes, que orientan de modo distinto el objeto/objetivo de la actividad.

En ese sentido, la motivación de inclusión educativa, resaltada en forma recurrente por los agentes del primer sistema, no es patrimonio del conjunto de la escuela, e incluye a los docentes en menor medida. Esto se verifica principalmente en que, ante las diversas situaciones violentas que emergen en la cotidianidad de la escuela, se articulan diferentes formas de intervención. Si bien los actores de ambos subsistemas plantean herramientas en común, (consideran “la palabra” como herramienta fundamental para resolver los conflictos, e incluyen la confección de actas, sanciones y citas a los padres), la naturaleza de las intervenciones se diferencia entre un sistema y otro. Mientras que el equipo docente tiene como función preservar el desarrollo de las clases, lo que conlleva acciones de derivación de los alumnos/as protagonistas de las situaciones violentas a otras agencias escolares (Equipo de Orientación–Dirección); 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 ese marco, la actuación junto a otros agentes en las intervenciones, fue fundamentalmente enunciada a través de *la derivación y delegación* de problemas en otros actores. Aunque también se destacan *acciones de consulta* (Dome, López, Confeggi, 2012) en-

tre diversos agentes, éstas no suelen representar una construcción conjunta de problemas e intervenciones. En ese sentido, es viable sostener que los agentes trabajan de un modo comparable a lo que Engeström (1997) denominó estructura de *Cooperación*, que refiere a un segundo nivel de interagencialidad, basada en *un trabajo individual que responde a un mismo guión*, y que intenta conectar entre pares, sin cuestionar dicho guión, pero poniendo en entredicho las prácticas y el cómo se establece. Al respecto, nuestro análisis destaca que la ausencia de un espacio o dispositivo de resolución que nuclea y reúna al conjunto de los agentes, constituye un *nudo crítico* (Erausquin, et. al. 2012) en la elaboración de estrategias de intervención ante las violencias en la escuela. Al no tener un espacio conjunto donde poder desarrollar un trabajo interconectado, “*trazar de líneas de acción*” (tal como denunció críticamente uno de los directivos), los intercambios existentes se dan por afinidad y en grupos pequeños, lo que tiende más a reproducir los pensamientos de los miembros de esos microgrupos, y no tanto a negociar significados con otros miembros de la comunidad. El abordaje y superación de esa división, se vuelve condición necesaria para construir un tercer nivel de interagencialidad, basada en la *comunicación reflexiva* (Engeström, 1997) y el intercambio entre agentes, para la co-construcción de problemas e intervenciones, que permita la circulación de herramientas, y que brinde mayor sostén institucional para la práctica.

En otro orden de ideas, se destaca que los agentes educativos de esta escuela sí dieron cuenta de procesos de construcción de legalidades que excedieron ampliamente la normativa escrita en el código de convivencia, y mencionaron acciones coordinadas y co-construidas con agencias presentes en el contexto extra-escolar, a través de creación de su propio estatuto de convivencia, la implementación de programas y acciones comunitarias, proyectos artísticos, junto a la creación de nuevos formatos que crean innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales acciones son significadas por el equipo directivo como acciones que también operan en el tratamiento de las violencias en la escuela. Destacan en ello la historia de la construcción de un *orden disciplinario* específico para la escuela, relacionado al propio proceso de institucionalización escolar; del que fueron protagonistas, incluyendo en su discurso ciertas determinaciones referidas al denominado “*efecto establecimiento*” (Debarbieux 1996), o sea, a las variables ligadas al *clima escolar* que co-participan en la gestión de la convivencia. Así, dieron cuenta de procesos de construcción de legalidades con *sentido subjetivante* (Bleichmar 2008), habilitantes de la inclusión social y educativa de los estudiantes. Sin embargo, la integración de estos recursos escolares-institucionales, que constituyen una *significación compartida* (Lave y Wenger, 2001; Zucchermaglio, 2002) entre los directivos, no fue espontáneamente evidenciada por los docentes de la escuela, ni evidencia un patrimonio de la *comunidad de prácticas* (Rogoff, 1997; 2002). Así, los proyectos y/o programas específicos que se desarrollan en la escuela, no fueron visualizados por los docentes – o no adquirieron significado – como *artefactos mediadores* ante problemas de conflictividad, violencias y convivencia; constituyendo una *mediación implícita o invisible* (Daniels, 2015), sobre acciones que la escuela sí realiza, pero cuya potencia se reduce por falta de apropiación por parte de todos los actores.



Consideramos que una mayor interrelación entre las áreas de trabajo de la institución, es habilitante de abordajes más amplios, que no se limiten a la intervención sobre sujetos individuales o tramas institucionales exclusivamente, sino que permitan un abordaje institucional sobre las diversas formas de violencia, incluyan una mirada educativa sobre la problemática, y permitan planificar una intervención conjunta y unificada por parte de la comunidad educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ameigeiras, A. (2009). La etnografía en la investigación social. En I. Vasilachis. (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Baquero, R. (2001) Contexto y aprendizaje escolar, en Baquero, R. y Limón, M. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. (163-180). Bernal: UNQ.
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de las legalidades como principio educativo. En Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1994). *Le SensPratique*, París: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1977). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). Enfoque historico-cultural de la cognición distribuida, en Salomon G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires. Amorrortu Editores
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas, en Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D.(comps.), en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, Vol. 28(2) 34–50 [Trad. Esp. Mediación: Una expansión de la mirada socio-cultural. Documento de uso interno. Facultad de Psicología. UBA Diciembre 2015M Larripa, 2015].
- Dome, C.; López, A.; Confeggi, X. (2012). Perspectivas de Agentes Psicoeducativos ante diferentes formas de manifestación de violencias en escuelas. Aprendizaje situado en contexto y modalidades de intervención. II Jornadas Internacionales del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence a l'école. In *Revue Française de Pédagogie*. No. 123. 35-45. Disponible en: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaisede-pedagogie>. Recuperado el 15 de Enero de 2015.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work, en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997
- Engestrom, 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 and University of Helsinki. (Traducción interna de Larripa M. 2008).
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X., & Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa. *Anuario de investigaciones*, 18, 181-198. Recuperado en 12 de noviembre de 2016, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862011000100020&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100020&lng=es&tlng=es)
- 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.
- Iturriz, 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.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- 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.
- Rogoff, B. & Topping, K. (2002). Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in girl scout cookie sales. *Social Development* 11(2): 267-289.
- Vasilachis, I. (comp) (2009) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona. Gedisa.
- Wenger, E. (2001). Introducción: Una teoría social del aprendizaje, en *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicología culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.

# ¿ÉTICA DE IMPLICACIÓN Y/O ÉTICA DIALÓGICA? ¿DILEMA, DESAFÍO O/Y POTENCIALIDAD? EXPERIENCIAS Y NARRATIVAS EN TRAYECTOS FORMATIVOS DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESORADO DE PSICOLOGÍA

Erausquin, Cristina; Iglesias, Irina; Szychowski, Andrés  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El trabajo desarrolla reflexiones a partir de vivencias que delatan contrastes entre una Ética de implicación y una Ética dialógica, frente a los desafíos de la inclusión social y educativa. Se propicia el debate sobre “estructuras inter-agenciales” (Engeström, 1997) de adultos educadores y alumnos, y sus dilemas, en el marco de la construcción de una cultura de análisis y resolución de problemas en educación, aulas heterogéneas, y la vigencia del paradigma de niños y jóvenes como sujetos de derecho. Se analizan narrativas de “psicólogos/profesores de psicología en formación”, antes y después de las Prácticas de Enseñanza de la Psicología en un Profesorado Universitario de una Facultad de Psicología. Las experiencias relatadas forman parte de las 48 respuestas antes/después al Cuestionario de Situación-Problema de Intervención del Profesor en Psicología (Erausquin, 2008), analizadas con la Matriz de Análisis de la Práctica de Enseñanza en Psicología (Erausquin, 2009). Se focalizan experiencias de tres sujetos, antes y después de las Prácticas, correlacionando y contrastando Localización del Problema, Actores en la Decisión y en la Intervención, e Indagación y Ayuda. Los desafíos se convierten en escisiones, emergen conflictos, y la acción es aquí y ahora, con poca marca estratégica en el sistema de actividad.

## Palabras clave

Ética del semejante, Inclusión, Inter-agencialidad, Soledad

## ABSTRACT

INVOLVEMENT ETHICS AND/OR DIALOGIC ETHICS? DILEMMA, CHALLENGE OR/AND POTENTIALITY? EXPERIENCES AND NARRATIONS IN FORMATION JOURNEYS OF TEACHING PRACTICES OF PSYCHOLOGY TEACHING COURSE

This work develops reflections from emotional experiences that show contrasts between an Involvement Ethics and a Dialogic Ethics, facing the challenges of educational and social Inclusion. The debate about Inter-Agency Structures (Engeström, 1997) of adults as educators and pupils, is promoted jointly with the analysis of its dilemmas, in the frame of the construction of a culture of analysing and solving problems in education, heterogeneous classrooms and the validity of the paradigm of boys and girls and youth people as subjects of the right. Narrations from “psychologists/

psychology teachers in modeling”, before and after the Psychology Teaching Apprenticeship, into a University Course of Teaching Learning at a Psychology Faculty, are analysed. The experiences narrated here compose part of the 48 answers before/after to the Questionnaire of Situated-Problems of Intervention of the Psychology Teacher (Erausquin, 2008), studied with the Matrix of Analysis of the Practice of Teaching Psychology (Erausquin, 2009). In this work, the experiences of three subjects are focused, before and after their practices, correlating and contrasting indicators of Problem Localization, One or Multiple Actors in the Decision and the Intervention, and Questioning and/or Helping. The challenges become splits, conflicts emerge, the action is here-and-now, with weak strategic traces in the activity-system.

## Key words

Similar Ethics, Inclusion, Inter-Agency, Loneliness

## Marco Teórico.

“La ética siempre está basada en el principio del semejante, es decir, en la forma en la que enfrente mis responsabilidades hacia el otro”. “Para que mis obligaciones éticas se constituyan con respecto al otro, yo tengo que tener una noción del semejante que sea abarcativa”. (Bleichmar, S., 2008, p. 29). “Toda intervención conlleva una posición ética, explícita o no. El posicionamiento ético involucra vigilancia epistémica, rigor teórico y efectividad técnica, pero también implicación en lo común.” (Erausquin, 2014). Las prácticas de inclusión educativa se apoyan en tres pilares fundamentales: a) políticas públicas que las enmarcan y regulan, jurídica y económicamente, b) consistencia y coherencia de la evidencia científica de teorías y metodologías apropiadas, y c) elaboración, gestión y evaluación mediante construcción conjunta – no exenta de tensiones - entre actores que toman parte en la transformación de los contextos en los que se pretenden incluir (Erausquin C. et al., 2017). Desde la dimensión ética de la implicación, es necesario cruzar fronteras (Engeström, 2001), entre Universidad y Escuelas, para co-construir prácticas y saberes, entre alumnos, docentes, directivos, orientadores escolares, que desarrollan calidad e inclusión educativa, y psicólogos educacionales que aprehenden su profesión, con apropiación participativa de prácticas tutoriadas, proyectos de extensión e investigación, en grado y posgrado. ¿Qué agrega

el tema de la Ética Dialógica? Una interesante reflexión sobre la Deontología Profesional de la Psicología en el Campo Educativo, aunque no sólo en ese campo, nos ofrece Ferrero A. (2012), especialista en Ética Profesional en Psicología, cuando afirma que toda intervención profesional conlleva una posición ética, sea ésta explícita o no. La ética dialógica, interpela a la responsabilidad social que todos tenemos en el destino del mundo que habitamos y habitarán nuestros hijos, más allá incluso de los valores morales que nos han inculcado, que podrán o no permanecer. La ética necesita apuntar al bienestar y el mejoramiento de la vida de todos, a la búsqueda de consensos que no eludan conflictos, y a lo “culturalmente situado y dialógicamente construido”, que no por ello deja de ser universal, porque es construcción de humanidad. Las escuelas y las subjetividades que las habitan, se plantean diariamente el sentido y la necesidad de entenderse y convivir transformando y transformándose, cambiando una dialéctica del “progreso necesario a través de síntesis superadoras de las contradicciones”, por el intento de habitar, mientras las construyen, dialécticas dialógicas. Que no pueden ser de aplicación, ni prescriptivas, ni definitivamente sintetizadoras de una nueva unidad, sino de implicación, co-construidas, y desarrolladas a través del enriquecimiento, por apropiación participativa y recíproca (Rogoff, 1997, Smolka, 2010) de las diversas y heterogéneas potencias y dimensiones culturales, interpersonales y personales que conforman cada escenario educativo. Diálogo que se fecunda en la historia de los acontecimientos – contradicciones y conflictos –, recuperada en la memoria social por un sujeto colectivo que habilita experiencias para re-mediatizar la memoria de los sistemas sociales y construir estratégicamente el poder de diseñar y gobernar su propio futuro (Engeström Y, 2008, Erausquin, 2013).

#### **Metodología:**

La investigación marco encara un estudio descriptivo que reúne análisis cualitativos y cuantitativos de los datos aportados por respuestas a los instrumentos administrados. Se administró el ‘Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología’ (Erausquin et al., 2008, Arpone et al., 2016), en Comisiones de Trabajos Prácticos de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, en forma individual y escrita. Se realizó pre-test al inicio de Prácticas de Enseñanza de Psicología a todos los sujetos presentes que consintieron su participación, y se administró a modo de post-test a los mismos estudiantes, al finalizarlas. Se trabajó con 48 Cuestionarios Pre-test y Post-test a los mismos sujetos. El instrumento ha sido administrado a diversas poblaciones de sujetos (400) en diferentes unidades académicas (Erausquin et al., 2017). Tiene cinco preguntas abiertas, y en 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. Los datos obtenidos fueron categorizados utilizando la “Matriz de análisis de la práctica docente sobre problemas situados en el contexto escolar” (Erausquin et al. 2009, Arpone et al., 2016). Se distinguen cuatro dimensiones 1) Situación problema; 2) Intervención del profesor; 3) Herramientas utilizadas; 4) Resultados obtenidos y atribución de causas. En cada una de ellas, se despliegan Ejes, que configuran líneas de recorridos y tensiones identi-

ficadas 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. Las últimas preguntas del cuestionario indagan a) Significación de la experiencia y delimitación de los aprendizajes; b) Lo que se espera aprender en la práctica.

#### **Análisis de Datos.**

En esta ocasión, presentamos extractos de algunas de esas narrativas, centrándonos en el análisis del Eje 7 de la Dimensión Situación-Problema, que responde a la pregunta ¿Analizan los profesores en formación problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos, entrelazamientos inter-institucionales y dilemas éticos, o sitúan los problemas en individuos descontextualizados o agrupaciones institucionales sin identificar tramas subjetivas? (Erausquin, Basualdo, 2017). Se proponen comparaciones con Ejes 1, 3 y 6 de Dimensión Intervención Profesional: ¿Los profesores de Psicología actúan y deciden solos o con otros la actividad de intervención? ¿Indagan las voces y perspectivas de los diferentes actores involucrados, o sólo ayudan a los alumnos en su aprendizaje y convivencia?

**Narrativa (A) de un sujeto, al inicio de las Prácticas de Enseñanza de Psicología. Descripción, análisis y discusión:** *Una profesora en Psicología que trabaja en un EOE relata el caso de unos hermanos que asisten a la escuela y sufren violencia por parte de su padrastro. Un día la madre de los niños decide separarse y quedan sin hogar. Eran alumnos que asistían a esta institución y que tenían una relación fluida con los integrantes del EOE y eso contribuyó a que relaten su problema. La profesora en psicología primero escuchó a estos niños que se acercaron a contar la situación por la que estaban atravesando, luego tuvo una entrevista con la madre. Posteriormente decidió ponerse en contacto con el servicio local y con un centro de atención para mujeres víctimas de violencia de género. La intervención se decidió desde el EOE junto con los directivos de la escuela. El objetivo era resguardar a estos alumnos y ofrecerles las herramientas a su alcance para garantizar sus derechos. Intervino sobre estos dos alumnos y sobre la mamá de ellos. Utilizó su capacidad de escucha, para alojar a esos niños y derivar a esta familia al lugar más apropiado para resolver el problema. Se logró darle a la familia un lugar para vivir transitoriamente. Los resultados los atribuyo a que la familia fue derivada a los organismos correctos para tratar estos problemas. La profesora aprendió que estaba cumpliendo con su tarea. En cuanto a la Situación-Problema, la profesora de psicología en formación relata una experiencia, en la cual una profesora en psicología interviene como Orientadora Escolar. La relatora recupera la experiencia de esta profesora, como Orientadora, en una escuela primaria, mediando sus sentidos, subrayando su posición ética, tanto a la hora de visibilizar el problema como de intervenir, junto a otros actores institucionales. Plantea un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones: violencia de un padrastro hacia dos alumnos de la institución escolar y hacia su madre; y la decisión de la mamá de separarse,*

que trae como consecuencia que se queden sin hogar. Articula dimensiones, factores y actores del dispositivo escolar, incluso trascendiéndolo, con desafíos que lo atraviesan desde la vulnerabilidad social de un grupo familiar. En la explicación del problema, la relatora destaca que la fluidez del vínculo de la orientadora con los alumnos posibilitó visibilizar la problemática de violencia hacia los niños, sumada a la violencia de género, en un marco de confianza, escucha y contención. En la narrativa, se infiere que este tipo de problemas son acallados cuando no se construyen los canales necesarios entre los docentes/profesionales y los alumnos. Plantea un emergente, el hecho de quedarse sin hogar, y ciertos antecedentes históricos en relación al problema, de los dos sistemas de actividad, el escolar y el familiar. En el Eje que indaga la Localización del problema: "Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad", se pone de manifiesto la implicación en la inclusión que sostiene como Ética, la agente profesional. En el relato, se combinan factores subjetivos e interpersonales singulares, con regularidades escolares, y con conflictos intra e intersistémicos. Si bien no desarrolla el problema de los estudiantes en la escuela, ni en el vínculo con los docentes, ni el impacto de la compleja situación en lo escolar, se enuncia la problemática de las violencias, incluyendo la violencia de género, concibiendo a los alumnos y a su madre como sujetos de derechos. No aparece ninguna intervención pedagógica que retome los Derechos Humanos en contexto escolar, pero sí el relato de que se realizaron las orientaciones y gestiones necesarias con los organismos especializados, conformándose una decisión colectiva sobre las acciones de intervención como co-construcción, a partir del problema, sus posibles "efectos" y la necesidad y modalidad de la intervención. Aparece la dimensión ética explícitamente en el planteo del problema, y se registra la utilización de modelos de trabajo contemporáneos de la especificidad psico-socio-educativa de la intervención, vinculados a la inclusión educativa y social en lo escolar.

**Narrativa (B)** *un profesor de psicología en formación, tanto en el pre-test como en el post-test de las Prácticas de Enseñanza de Psicología, despliega experiencias de práctica docente en Plan Fines 2.* **Descripción y discusión:** Pre-test. El relator remite a una experiencia propia en el marco de su ejercicio docente en Plan Fines 2, en la cual una alumna, por cuestiones laborales, llegaba siempre al final de su clase de Filosofía. Las autoridades de la Sociedad de Fomento - institución donde se cursa - querían dejarla libre, aunque ella tenía ganas de continuar con la materia, ya que se encontraba transitando el último cuatrimestre del último año y necesitaba la asignatura para graduarse. El profesor de psicología en formación piensa el problema en la interrelación entre los actores intervinientes - docente, alumna, autoridades - en la producción de la respuesta al cuestionario. Construye el problema de manera relacional. En tanto toda intervención profesional conlleva una posición ética (Ferrero, 2012), este docente pone de manifiesto de manera explícita la necesidad de garantizar la inclusión de esta alumna en la clase. Sostiene un ejercicio docente dentro del Plan Fines 2, coherente con los fundamentos de esta oferta educativa, diseñada para garantizar el derecho a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos con trayectorias educativas inconclusas. El profesor deci-

de solo la intervención, a pesar de las resistencias y presiones de las autoridades. Pese a las dificultades inter-agenciales, de manera comprometida, guiándose por su intuición, el docente de psicología habilita a la alumna a entregar los mismos trabajos que sus compañeros y le incorpora una evaluación final integradora, que sus compañeros no debían rendir. Con esta intervención sobre la alumna y su curso, en relación a la cual la mayoría de los alumnos pudo expresar su posición, se logró el cumplimiento de lo acordado entre docente y alumnos y la estudiante se graduó. El relator subraya, como aprendizaje, la tranquilidad y seguridad sobre su posicionamiento docente, a la hora de tomar decisiones necesarias para pensar intervenciones. Si bien rescata el debate con los alumnos, no se pone de manifiesto la horizontalidad dialógica con otros docentes a la hora de pensar intervenciones, ni de evaluarlas, en el futuro. No se habitan dialécticas dialógicas de implicación, co-construidas, y desarrolladas a través de apropiación recíproca (Rogoff, 1997, Smolka, 2010). El docente se implica con la situación, pero su accionar ético es vivido en soledad, o en inter-agencia con sus alumnos, no con sus pares, ni con las autoridades del Plan, ni eventualmente con familiares de jóvenes. Es decir, no con otros adultos con el rol de educadores. Post-test. El mismo relator describe una experiencia propia, en el marco de su ejercicio docente en Plan Fines 2, nuevamente. Piensa una situación problema en la cual cuatro alumnos le entregaron el mismo trabajo práctico, a partir de lo cual les pidió que lo rehagan. Como contrato didáctico, les había dicho que si copiaban, los trabajos iban a ser anulados, y les había aclarado que tenían la posibilidad de entregar los trabajos en grupo. Plantea dicho problema, dando cuenta de los actores intervinientes y de las diferentes dimensiones en interacción. El hecho de copiarse y su relación con el contrato didáctico orientan la intervención del docente de requerir rehacer los trabajos. Se combinan en la presentación factores subjetivos y estructurales, dando cuenta de acuerdos incumplidos entre las partes, constituyendo un conflicto que nos permite pensar la cuestión ética. El contrato didáctico y la oportunidad que tenían los estudiantes de decidir trabajar en grupo, convocan a la co-responsabilidad. La intervención es pensada por el agente de manera solitaria y el objetivo es la comprensión por parte de los estudiantes del respeto a los acuerdos preestablecidos. Si bien el relator enuncia la acción de ayuda llevada adelante, no aparece en el relato acción indagatoria antes, durante o después de la intervención, que promueva la reflexión sobre la acción por parte de actores intervinientes. Tampoco se proyectan acciones a través de las cuales se genere inter-agencia con adultos con el rol de educadores.

**Narrativa (C)** *de una sujeto, antes y después de las Prácticas de Enseñanza tutoradas de la Psicología, experiencia que relata en el Post-test.* **Descripción y discusión:** La profesora de psicología en formación presenta en el pre-test una situación problema vivenciada, como estudiante de la Facultad, cuestionando las decisiones de una docente de la Carrera de Psicología ante la falta de lectura de sus alumnos. Era el primer encuentro que la docente tenía con ese grupo, había sido reemplazada en la primera clase por un colega. Indagó sobre la lectura, quiénes tenían los materiales y quiénes no, realizó una introducción del autor del texto y propuso una actividad

grupal de lectura a través de preguntas que no pudieron resolverse, por la situación inicial y la falta de tiempo: “cada grupo hizo lo que pudo”. En el planteo asoma la complejidad, hay interacción entre factores y actores y se mencionan antecedentes. Aparece un problema en un aula de contexto universitario, pero no despliega tramas interpersonales de subjetividades, no explicita conflicto, ni representaciones o perspectivas posibles de unos y de otra. Esta ausencia concuerda con la decisión sobre la intervención, sostenida exclusivamente por la profesora, y con la descripción de acciones puntuales de intervención sin articulación entre sí, ya que la docente no contemplaba la falta de lectura de los estudiantes. La intervención de la docente es sobre los estudiantes exclusivamente, sin interpelar al dispositivo pedagógico mismo, con acción indagatoria pero sin ayuda para resolver el problema de la dificultad colectiva del aprendizaje, lo que afectó los resultados. Los objetivos no están enunciados. Abre un nuevo horizonte de análisis la respuesta a la pregunta sobre qué sintió la docente a la hora de intervenir. El relato de la profesora de psicología en formación, en el pre-test de las “Prácticas de la Enseñanza”, describe a quien fue su profesora, sujeta a una planificación que no se correspondía con las realidades -aprendizajes, lecturas - de los estudiantes: “creo que se sintió desorientada con lo que tenía planificado, al no encontrarse con lo pensado”. Parece indicar que enseñar, desde una posición ética que incluya al semejante de manera abarcativa, implica diseñar e implementar intervenciones con cierta plasticidad en relación con la planificación, con lo esperado, que también incluya lo no pensado, la opacidad de los aprendizajes. Post-Test. Lo interesante en el relato de esta sujeto, al cierre de las Prácticas de Enseñanza- que se refiere a su propia práctica, realizada en una escuela secundaria- son los dilemas éticos que se le presentan a la hora de la evaluar y tomar la decisión de desaprobado a una alumna de secundaria en una asignatura, en el marco de sus propias Prácticas de “enseñanza de psicología”. La profesora de psicología en formación, ejerciendo el rol en la práctica de enseñanza, se enfrenta a decisiones que comprometen al otro, a sus alumnos y a su implicación y responsabilidad profesional. Es oportuno hacer foco en la enunciación de su relato, ya que su decisión de desaprobado a las alumnas, tomada con su “pareja pedagógica”, se enuncia en términos de dificultad: “Se presentó una dificultad al corregir un parcial de una estudiante, porque había respondido al parcial intentando conectar oraciones con contenido, pero no pudo responder a lo solicitado. No era incoherente la producción, pero sí sin sentido o incoherente frente a la consigna y a lo trabajado en las clases”. Las PPS en las escuelas constituyen un contexto en el cual la ética profesional, que incluye necesariamente involucrarse con los otros, en este caso a través de la devolución del examen desaprobado, se despliega dentro de un margen de tiempo acotado, dentro de las limitaciones del rol: “Antes de la intervención, se sucedieron tres clases en las que se presentaron contenidos del programa de la materia, se tomó el parcial y luego se corrigió; aún no hubo oportunidad de devolución. La pregunta que me planteo es qué se hace en estas situaciones”. El problema es complejo, incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones y entrelazamientos inter-institucionales – Facultad de Psicología, escuela, aula -. La profesora de psicología en formación,

en sus PPS, realiza una práctica evaluativa, abordando su complejidad, la didáctica de la Psicología, la interrelación entre distintos actores, incluyendo el dispositivo de pareja pedagógica y la docente del curso, y la alumna que no respondió a los criterios pero a la que no le puede realizar la devolución. Se plantea interrogantes. No trasciende el contexto académico, no aparece qué le pasa a la alumna desaprobada en la escuela o en su vida, la relatora no indaga ni presenta hipótesis al respecto; el término abrupto de las prácticas configura un obstáculo – ¿insalvable? – para un abordaje del dilema ético. No logra habilitarse ni empoderarse para encontrar otros medios de devolución - a través del docente de curso, por ejemplo -, que superen ese obstáculo del dispositivo pedagógico-evaluativo. No puede ir más allá de lo previsto y lo planificado, creando opciones, y aparece explícitamente la angustia. Es la afectación, a través de la sorpresa ante los resultados de evaluación, la implicación y la angustia por tomar una decisión comprometida; desdibujándose el conflicto y una implicación más profesional, con distancia y objetivación, considerando posibles entrelazamientos inter-institucionales, entre practicantes y docentes de curso o de prácticas. Más allá de mencionar al dispositivo de pareja pedagógica en la decisión puntual de corregir y desaprobado el examen, se manifiestan con menor vigor las dialécticas dialógicas. La pregunta sobre qué hacer en estos casos es explícita, como es explícita la ausencia de respuestas. Si bien evaluar la práctica docente constituye una herramienta conceptualmente correcta, no logra sentir/pensar que interviene o podría intervenir sobre sí misma.

#### **A modo de reflexión, abriendo interrogantes.**

Los “psicólogos/profesores de psicología en formación” ingresan a las Prácticas de Enseñanza de la Psicología después de haber vivenciado Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el ámbito educativo, en la cursada de Psicología Educativa, entre otras prácticas tutoradas en diferentes ámbitos de inserción laboral. Cuentan, a su vez, con la memoria de sus propios trayectos escolares desde el lugar de alumnos, sus experiencias pasadas en los distintos niveles, así como sus realidades y problemas actuales en su formación de grado universitaria. Por último, muchos estudiantes se inscriben en el profesorado desde una expectativa vinculada a una salida laboral inmediata, y aun con muchos interrogantes acerca de la construcción del rol. ¿Son éstas las condiciones que inciden en la complejidad de los planteos en torno a posicionamientos y dilemas éticos, desarrollados en las narrativas? Aun no hemos completado el análisis de la muestra, pero parece insistir la temática ética en un porcentaje mayor de pre-tests y post-tests que en la muestra de pre-tests y post-tests de psicólogos en formación en las PPS de Psicología Educativa. Insiste la problematización, el compromiso, desafío o dilema ético, en los mismos sujetos, y en la misma dirección, en pre-test y en post-test. ¿Será porque en el Profesorado trabajan en la reelaboración reflexiva de su propia autobiografía escolar? ¿Será porque en las Prácticas de la Enseñanza se confrontan a sí mismos en el atravesamiento de dilemas y desafíos éticos, en su propia y personal implicación en la inclusión, y en la ética del semejante en cuanto a su relación con otros agentes educativos? En los primeros resultados, aparece en el post-test el relato de la propia experiencia, no siempre como Profesor de Psico-

logía Practicante en un contexto áulico, pero sí como participante en procesos de inclusión educativa, en espacios de enseñanza, aprendizaje, e incluso evaluación/acreditación. En ocasiones, aparece el rol de Orientador Educativo, que en el contexto de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires sólo puede ejercer quien detenta el título docente. Estas y otras preguntas quedarán abiertas a una indagación más completa y profunda, y a la posibilidad de enriquecerlas en el debate con actores y agentes, que reflexionan sobre sus experiencias. Cuando los “psicólogos/profesores de psicología en formación” construyen problemas situados, los mismos son complejos, destacan las tramas interpersonales de la subjetividad, y desarrollan contextualizaciones. Al asumir el rol de profesor de Psicología, en un contexto de PPS siempre acotada, la ética de la implicación se pone al descubierto en cada decisión, con dificultades y riesgos. Aún es escasa la visibilización de la horizontalidad dialógica con otros docentes, agentes educativos y psicoeducativos, al pensar problemas que abordan y planificar intervenciones. Aparece la ayuda a los alumnos, en la intervención, con un propósito inclusivo, pero no la indagación, que podría explorar o interrogar otros recursos, perspectivas, visiones. El accionar ético es vivido por estos actores en soledad, poniendo de manifiesto su posicionamiento personal. Parecen pensar que si se comprometen con la inclusión de los alumnos, tienen que hacerlo con ellos, pero no conjuntamente con otros actores educativos adultos. ¿Será que sienten que ello entorpecería, o pondría en peligro el objetivo de inclusión, o les plantearía conflictos o perturbaciones inútiles? Parece predominar la escisión entre dos aspectos fundamentales que deberían unirse, y mucho más aun si se pretende dejar “marca”, en el sistema social de actividad, a través de un planteamiento estratégico de la intervención (Erausquin, 2013). Ello nos plantea el desafío, como formadores de formadores, de avanzar, desde nuestras propuestas en las carreras de grado, en la reflexión desde, en y sobre la práctica (Schon, 1998), profundizando el debate sobre las “estructuras inter-agenciales” (Engeström, 1997) a construir entre adultos educadores y alumnos, y sus dilemas. Podremos así contribuir a re-construir una memoria social que empecemos juntos a escribir, sobre el camino común hacia una ética dialógica a la vez que de implicación, ya que ambas conforman la “ética del semejante” (Bleichmar, 2008), que resulta imprescindible re-fundar, para promover educación de calidad e inclusión en los diferentes niveles.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arpone, S., Fernández Francia, J., Miranda A., Szychowski, A. (2016) “La construcción de modelos mentales situacionales para el análisis y la resolución de problemas educativos en profesores de psicología en formación”. Publicado en Memorias de VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación en Psicología, y XII Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur. 23-26 Noviembre 2016. ISSN 1667-0329. Tomo 1.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc. Buenos Aires.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Engestrom, Y. (2001) “Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. (2008) “The future of activity Theory: a rough draft” en Daniels, H., Sannino A. et Gutiérrez K. (2008) *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York, Cambridge.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2008) “Revisitando la pedagogía con la perspectiva socio-cultural: 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 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, ISSN 0329-5885, pp. 89-107.
- 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 XVI de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, ISSN 0329-5885, pp. 157-172.
- 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. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo”. *Ficha publicaciones UBA y UNLP 2013. Capítulo Libro de Cátedra*, en prensa, 2017.
- Erausquin, C., Denegri, A., D’Arcangelo, M., Iglesias, I. (2016) *Inclusión social y educativa y construcción del sujeto ético: lazo, legalidad y conflictos. Implicación en vivencias co-configuradas entre Universidad y Escuelas, por tramas de extensión, investigación y formación profesional en los tres niveles educativos*. *Ficha de cátedra Psicología Educativa*, Facultad de Psicología UNLP.
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2013) “El giro contextualista”, en Erausquin C., Bur R. (comps y edit.) (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. Segunda versión corregida y aumentada (2017), ISBN978-987-42-4584-7 <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Ferrero, A. (2012) “Ética y Deontología Profesional en Psicología” Conferencia dictada en Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- 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, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología UBA. Tomo 1, p.65-68.
- 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.
- Schon, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.

# LAS EXPERIENCIAS EMOCIONALES DE LOS PRACTICANTES ANTES DE LAS PRÁCTICAS DE PROFESORADO DE 2017 EN DOS INSTITUCIONES DE CÓRDOBA, ARGENTINA

Escobar Bosco, Agostina; Flores, Lourdes Melina

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## RESUMEN

Las prácticas son un momento crucial en el proceso de convertirnos en profesores. Los practicantes, como cualquier otro alumno, se pueden ver afectados por factores emocionales durante este proceso. En este trabajo nos proponemos analizar las expectativas y emociones de cuatro practicantes antes de comenzar las prácticas docentes en un colegio público secundario con alumnos en su mayoría de clase media baja, y un instituto privado para adultos que depende de la facultad. Para realizar esta investigación, utilizamos la metodología cualitativa, pero también incluimos algunas estadísticas. Los instrumentos de recolección de datos fueron una encuesta y una entrevista semi-estructurada, ambos en español. Los participantes de la encuesta fueron 47 alumnos de Observación y Práctica I (sección inglés) de 2017 en la Facultad de Lenguas, UNC. De ellos elegimos 4 para entrevistar luego de que fueran informados del curso donde harán las prácticas. Finalmente, los datos recolectados fueron analizados de una manera descriptiva-interpretativa.

## Palabras clave

Emociones, Enseñanza, Expectativas, Practicantes

## ABSTRACT

STUDENT-TEACHERS' EMOTIONAL EXPERIENCES BEFORE THE 2017 TEACHING PRACTICUM AT TWO INSTITUTIONS IN CÓRDOBA, ARGENTINA

The teaching practicum is a crucial moment in the process of becoming a teacher. Student-teachers can be affected by emotional factors during this process. In this paper we aim at analyzing four student-teachers' expectations and emotional experiences at play before starting their practicum at a state secondary school for students that are mostly from a middle-low social class and students at a private language school for adults. To carry out this research, we used a qualitative methodology, but we also included some statistics. The instruments for collecting data were a survey and a semi-structured interview, both in Spanish. The participants of the survey were 47 practicum students in 2017 at the School of Languages, UNC. We have chosen 4 of them for the interview right after they were informed of the assigned course. Finally, the collected data were analyzed in a descriptive-interpretative manner.

## Key words

Emotions, Expectations, Student-Teachers, Teaching

## Introducción

Las prácticas son un momento crucial en el proceso de convertirnos en profesores. En la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, esta etapa tiene lugar llegando al final de la carrera, ya que se espera que los alumnos tengan un cierto nivel de dominio de la lengua extranjera. En este período, la cátedra de Observación y Práctica de la enseñanza I asigna un curso a los practicantes del profesorado de Lengua Inglesa en una de las instituciones disponibles, donde podrán enseñar el idioma a adolescentes o a adultos. Los practicantes deben primero observar algunas clases dadas por el profesor del curso asignado, y luego imparten dos prácticas de micro-enseñanza y de ocho a diez clases completas. También se les asigna un tutor quien se encarga de corregir la planificación y de guiarlos a lo largo del proceso. Todas las clases son observadas y evaluadas ya sea por el profesor del curso o por uno de los profesores de la cátedra.

Los practicantes no solo están aprendiendo a enseñar sino que también siguen avanzando en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, ya que se espera que impartan las clases en esta segunda lengua. Según Horwitz (1996), "aunque se supone que los profesores de una lengua son hablantes de nivel avanzado en dicha lengua, el proceso de aprendizaje nunca está completo" [i] (p. 365). También afirma que "es apropiado pensar a un gran número de profesores de una lengua como estudiantes de esa lengua, aunque avanzados." (Horwitz, 1996, p. 366). Si se puede considerar a profesores graduados estudiantes avanzados, tenemos más razones aún para concebir como tales a los practicantes.

Al haber sido practicantes de Observación y Práctica I, sabemos el rol crucial que juegan las emociones en el desempeño del practicante, por lo que merecen ser exploradas por separado. Nuestras experiencias fueron diferentes por muchos factores (trasfondo, formas diferentes de encarar nuestras emociones, etc.) Un factor significativo pudo haber sido que llevamos a cabo las prácticas en dos instituciones diferentes, una de nosotras en un instituto privado que depende de la Facultad de Lenguas, lugar donde se dictan cursos pagos a adultos, y la otra en una escuela secundaria pública a la que asisten alumnos que en su mayoría provienen de clase media baja. En sendas instituciones, la cultura de enseñanza y aprendizaje difiere en forma significativa debido a sus diferentes contextos. Por esta razón, nos parece relevante comparar los procesos de aquellos que enseñarán en cada una de estas instituciones. También consideramos esencial que los practicantes hablen sobre lo que sienten y reflexionen sobre ello, y este trabajo creará un espacio para eso. Como lo afirma Neil Cowie (2011), "es importante... que

haya algún reconocimiento de que las emociones son un elemento significativo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, y de que se debe disponer de un tiempo y un espacio para hablar de ellas” (p. 240). Este análisis de las emociones de los practicantes y la forma en que las manejan puede ser una herramienta útil para moldear su futuro desempeño como profesionales. Además, esta investigación podría llevar a que los profesores de cursos asignados y de la cátedra reflexionen sobre la importancia que le están otorgando actualmente a la dimensión afectiva.

A través de este estudio preliminar, esperamos responder los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las expectativas de los practicantes antes de empezar las prácticas?, ¿Cuáles son las emociones que reportan los practicantes antes de que les asignen el curso? y finalmente, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre las experiencias afectivas de los practicantes del colegio secundario y aquellas de los practicantes del instituto privado?

### Marco teórico

Arnold y Brown definen el término *afectividad* como “los aspectos generales de emociones, sentimientos, estados de ánimo y actitudes, que pueden condicionar el comportamiento e influir en el aprendizaje de la lengua” (citado en Gass & Selinker, 2008, p. 402). Según Krashen (1982), el afecto está compuesto por una gran cantidad de variables como la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad, entre otros. También tomó la idea de “filtro socio-afectivo” de Dulay y Burt, la desarrolló y creó la hipótesis de Filtro Afectivo, la cual expone la relación entre la afectividad y el éxito en la adquisición de la lengua. Gass y Selinker (2008) explican que si el Filtro está alto, el input no puede pasar a través de él; si el input no puede pasar, no puede haber adquisición. Si, por otro lado, el filtro está bajo, o abajo, y si el input es comprensible, el input llegará al dispositivo de adquisición y habrá adquisición (p. 402)

Pese a que esta hipótesis se pensó para ser implementada en investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua, nosotros seguimos el sentido más general de variables afectivas que proponen Gardner y MacIntyre (1993). Ellos las conciben como “las características emocionales relevantes del individuo que influyen en cómo responderá a cualquier situación” (p. 1). Por consiguiente, una de estas situaciones puede ser enseñar una lengua extranjera como practicante.

El término abarcativo *afectividad* incluye varias dimensiones interrelacionadas; una de ellas son las *emociones* (Grootenboer, 2016). Según Rosenberg, “las emociones son cortas; son episodios intensos, o estados, y se distinguen de los rasgos afectivos o de estados de ánimo más generales. Uno esperaría que las emociones de los alumnos varíen a través del tiempo y los contextos” (citado en Fried, Mansfield & Dobozy, 2015, p. 420). Zembylas (2003) extendió la definición de este concepto al campo de la enseñanza, y expuso que las emociones son experiencias psicológicas, sociales y políticas que se construyen según la manera en que se enseña (p. 216). A la luz de esta definición, podemos afirmar que las emociones son un componente vital en el proceso de formación docente. Caires et al (2012) acentúa la importancia de dedicar tiempo y espacio para que los practicantes expresen sus emociones y preocupaciones relacionadas con las prácticas.

Una de las principales preocupaciones en este proceso es adaptarse al contexto de enseñanza. Una vez que se les informa a los practicantes la institución y el nivel en el que fueron asignados, comienza un proceso de adaptación en el cual deben “reconocer, interpretar y dar sentido a las reglas, valores, recursos y patrones comunicativos para integrarse gradualmente al ethos del colegio” (Caires et al, 2012, p. 164). Cada una de las instituciones mencionadas posee características intrínsecas determinadas por lo que se vive allí, cómo se percibe, las personas que allí transitan, entre otros factores. Por consiguiente, el proceso de adaptación varía según las características de cada institución y de las habilidades de adaptación de los practicantes. Además, los diferentes actores involucrados en las prácticas son otro factor importante en el proceso de adaptación. Entre ellos, el profesor del curso asignado tiene un rol fundamental ya que conecta las dos instituciones involucradas en las prácticas docentes (la Facultad de Lenguas y la institución donde tendrán lugar las clases) y guía a los/las practicantes a través del proceso de aprendizaje. Como Caires et al (2012) asegura, la relación entre los estudiantes y el profesor del curso asignado “puede actuar como un ‘amortiguador’, reduciendo los niveles de tensión y angustia, los que frecuentemente se experimentan esta etapa” (p. 165). Todos los factores arriba explicados podrían impactar en el desempeño de los/las practicantes y en sus experiencias emocionales a lo largo de las prácticas.

### Metodología

Para realizar esta investigación, utilizamos la metodología cualitativa, pero también incluimos algunas estadísticas. Los instrumentos de recolección de datos fueron una encuesta y una entrevista semi-estructurada, ambos en español para evitar problemas de comunicación y para que los practicantes pudieran expresarse libre y cómodamente. Los participantes fueron 47 alumnos de Observación y Práctica I (sección inglés) de 2017 en la Facultad de Lenguas, UNC. Se encuestó a los alumnos al comienzo de la primera reunión de practicantes, cuando todavía no sabían qué curso les sería asignado para sus prácticas. En esta encuesta se les preguntó, entre otras cosas, cuáles son sus expectativas y preferencias acerca de este proceso y si deseaban colaborar con nuestra investigación.

De los 47 alumnos encuestados se seleccionó a 4 alumnos para ser entrevistados luego de saber qué curso les había tocado; se eligió a dos del instituto privado y a dos del colegio secundario. Las entrevistas fueron realizadas a través de videollamadas y los audios fueron grabados con el consentimiento de los practicantes.

Tanto para la encuesta como para la entrevista, se les aseguró a los alumnos que se iba a preservar su identidad. Para la entrevista, cada uno eligió un seudónimo. Los cuatro seleccionados fueron Julián, María, Alejandro y Sofía; los dos primeros realizarán sus prácticas en el instituto privado, mientras que los dos últimos en el colegio secundario. Cabe destacar que Sofía ya había empezado las prácticas anteriormente y creemos que por esta razón sus respuestas fueron más detalladas e incluyó aspectos que otros no tuvieron en cuenta por desconocimiento.

Finalmente, los datos recolectados fueron analizados de una manera descriptiva-interpretativa, y se utilizaron estadísticas cuando fue necesario.



## Resultados preliminares

### Preferencias

Cuando se les preguntó en la encuesta si preferirían realizar las prácticas en un colegio secundario o en un instituto privado (haciendo alusión al colegio y al instituto elegidos para este estudio, respectivamente), la mayoría de los alumnos eligió un instituto privado. Sin embargo, creímos que los porcentajes serían más dispares. Consideramos que si hubiéramos especificado qué colegio y qué instituto, los resultados habrían sido más similares a nuestra hipótesis, ya que aquellos que eligieron un colegio secundario pueden haber estado pensando en otros colegios de características diferentes de las del colegio secundario elegido para este estudio.

	Colegio Secundario	Instituto Privado	Indistinto
Porcentaje de alumnos	40%	47%	13%

Tabla N°1: ¿Dónde preferirías hacer las prácticas?

De aquellos que eligieron el Instituto Privado, las razones más frecuentes fueron: alumnos más motivados (8), menos alumnos (5), más fácil (5), más confianza (4), mejores recursos (3), menos inconvenientes extra áulicos (2) (algunos alumnos incluyeron más de una razón). En cuanto a los alumnos que eligieron el colegio secundario, sus razones fueron: refleja la realidad actual de la escuela (2), donde quieren trabajar (3), les gusta el desafío (3), prefieren probar ahora acompañados (3), más diversidad de alumnos (2), y les gustaría tener esa experiencia nueva (5). Finalmente, los que expresaron que no tienen ninguna preferencia argumentaron mayormente que sería importante estar preparados para ambas experiencias.

### Expectativas

En cuanto a la experiencia previa como docentes, Julián es el único que no tiene experiencia en el aula, por lo cual asegura que se siente “bastante inseguro” y cree que esa inseguridad irá mermando durante el proceso. Su expectativa es progresar desde la primera clase hasta la última. Los otros tres tienen experiencia y creen que eso les va a ayudar, aunque en diferente medida. Por ejemplo, María asegura que nunca antes planificó de esta manera, y entre sus respuestas se puede entrever cierta inseguridad en cuanto a la planificación a pesar de tener 12 años de enseñanza en aulas. En cambio, Alejandro, con solo dos años de experiencia, opina que no será lo mismo que pararse por primera vez en un curso en esa instancia: “la primera vez que enseñé hay un montón de cosas que no tenía en cuenta que probablemente ahora sí las voy a tener en cuenta al momento de preparar mi clase o de pararme al frente del curso”. Sofía, con seis años de experiencia, detalló todos los factores que podrá prever debido a su experiencia, como el manejo del tiempo, cómo trabajar en forma grupal, cómo actuar ante factores externos, entre otros.

Las expectativas sobre el curso que les tocó son variadas. Julián solo remarcó su incertidumbre, lo que le produce ansiedad y nerviosismo. María fue más detallada y optimista: lo que espera se relaciona con una buena relación con sus futuros alumnos y un

buen clima áulico. Con respecto a los practicantes del colegio secundario, se puede entrever su preocupación sobre la disciplina y el manejo de los alumnos. Por el uso de las palabras de Alejandro se puede inferir que le preocupa que no le vayan a prestar atención o que no muestren interés, y a Sofía le preocupan además las inasistencias, y usa la palabra “temor” repetidas veces en esta respuesta. Todos esperan que la relación con el profesor del curso asignado sea buena, y esperan lograr una relación de respeto y apoyo mutuo. Sofía agregó que espera que le den los temas a tiempo, lo cual podría estar relacionado con una experiencia previa. Los comentarios sobre cómo esperan que sea la relación con sus tutores fueron similares a las anteriores. Todos son optimistas, aunque Sofía indicó, luego de expresar las ventajas de que su tutor se comunique con ella vía online, que teme que demore en leer sus correos electrónicos.

Con respecto a la relación con los otros practicantes, tanto María como Sofía son mayores que los demás; por ende, expresan que no tienen relación con el resto de sus compañeros. Sin embargo, Julián y Alejandro, que van al día con su carrera y por ello son más jóvenes, aseguran que la relación será colaborativa y fluida.

Las respuestas más reveladoras se obtuvieron al hablar de las expectativas en cuanto a las emociones. Todos mencionaron las palabras “ansiedad” y “nervios”, excepto María que no mencionó la ansiedad pero mencionó “estrés”. Sofía, quien repitió la palabra “ansiedad” cuatro veces, se abrió en esta parte de la entrevista y relató su primera experiencia como practicante, a la que calificó como “traumática”. En relación con esta experiencia negativa, reflexionó que esta vez intentará abordar el aspecto emocional de otra manera, ya que la primera vez solía llorar antes y después de cada clase, y se tomaba muy personal los comentarios de quienes la evaluaban. A través de su relato se puede apreciar cómo antes de observar el curso ya se sentía abrumada por la situación, y esta puede haber sido la causa por la que finalmente este año volvió a dejar las prácticas, esta vez, antes de empezarlas.

### Reacción al curso asignado

En la encuesta, todos a excepción de Alejandro habían indicado que preferían un colegio secundario, y nadie, a excepción de Sofía, obtuvo lo que quería. Si bien Sofía argumentó que prefería un secundario para estar expuesta a la realidad áulica argentina, cuando le preguntamos su reacción utilizó las palabras “temor” y “desafiada”, lo que nos lleva a pensar que quizá en la encuesta se refería a otro secundario o que cambió de opinión. Alejandro, quien también hará sus prácticas en el colegio secundario pero prefería un instituto, indicó que al enterarse se sintió un poco inseguro, pero que después “no [le] pareció *tan* malo”. A diferencia de los dos anteriores, aquellos que harán las prácticas en el instituto privado se mostraron más optimistas y positivos. Julián confesó que a pesar de que prefería un secundario, al enterarse de su curso asignado se sintió “más tranquilo”, y María, quien quería secundario para comprobar si los adolescentes son complicados, tampoco se mostró disconforme ya que se siente cómoda trabajando con adultos. Cuando les preguntamos si cambiarían o no el curso asignado, las respuestas no siempre coincidieron con sus preferencias iniciales. Sofía, contrario a lo expresado en la encuesta, dijo que cambiaría por el instituto privado “por una cuestión de que conozco donde me

estoy metiendo, o sea, lo desconocido me da más temor, entonces ya demasiado la ansiedad de preparar clases, ver si las aprobamos o no como para sumarle lo desconocido". María, también contradiciendo su preferencia anterior, expresó que no cambiaría su curso ya que con él se siente cómoda con el grupo etario. En cambio, si bien Agustín considera a su curso en el colegio secundario un desafío, tampoco lo cambiaría por su preferencia ya que lo ve como una buena oportunidad. Julián es el único que mantuvo su respuesta en la encuesta. Señaló que cambiaría el instituto privado por un colegio secundario, pero no por el elegido para este estudio sino por otro que es pre-universitario (otra de las opciones disponibles), ya que tuvo la oportunidad de observar una clase allí y vio que el nivel era alto y no presencié problemas de conducta. Quizá fue esto lo que lo llevó a elegir en la encuesta al colegio secundario.

Las respuestas sobre las ventajas del curso que les fue asignado fueron variadas, aunque coincidieron en algunos puntos. Todos utilizaron una comparación entre colegios secundarios e institutos privados para hablar de las ventajas y las desventajas de lo que les tocó. Si bien a Julián y María les tocó el instituto privado, Julián enseñará en un primer año y María en un tercero, lo cual marca una diferencia en las respuestas. Julián se refirió a que los alumnos están interesados en aprender el idioma y que, a diferencia de lo que ocurre en los colegios, "no te vas a encontrar con ... problemas de conducta". María, en cambio, mencionó como ventaja que sus alumnos "ya tienen un cierto nivel de inglés", ya que no tiene experiencia con principiantes. Acerca de las desventajas, Julián afirmó que por este mismo interés que mencionó como ventaja, los alumnos pueden hacerle preguntas que él no sepa responder, mientras que para María es difícil satisfacer a los alumnos adultos en cuanto a los temas y actividades que les generen interés.

Alejandro y Sofía coincidieron en que dar sus prácticas en el colegio secundario tiene como ventaja que es mejor enseñar por primera vez en un secundario con el acompañamiento de profesores y tutores que como graduados, cuando es más difícil acceder a este ámbito. Por su parte, Alejandro agregó que probablemente los alumnos de un quinto año sean más responsables debido a su edad y pueda hablarles mejor sobre su conducta, y que, debido al probablemente bajo nivel de exigencia en este colegio, le será más fácil planificar las clases. Sofía, en cambio, ve la edad de sus alumnos como una desventaja, ya que afirmó que en un tercer año "no son ni chicos ni grandes" y todo lo que eso conlleva. También consideró una desventaja el nivel de inglés de sus alumnos, y expresó que le preocupa que le entiendan al tener que dar toda su clase en inglés. Por su parte, Alejandro mencionó como desventaja la falta de recursos en esta institución, ya que no cuentan con un equipo en cada aula para reproducir contenido audiovisual. Además, a ambos les preocupan cuestiones relacionadas con el manejo de la clase y con las inasistencias.

### Reflexiones Finales

Esta investigación, la cual se desprende de nuestra tesina de licenciatura, intenta aproximarse a las emociones que experimentan los practicantes del profesorado de inglés en nuestra universidad antes de realizar sus prácticas. Se han descrito sus preferencias antes de saber qué curso les fue asignado, al igual que su reacción al

enterarse dónde harán las prácticas y sus expectativas en relación al proceso que transitarán. Sus respuestas sirven para analizar y comparar las experiencias de aquellos que realizarán sus prácticas en las dos instituciones elegidas para el estudio y cómo las características particulares de ambas influyen en las emociones de los practicantes. Nuestro objetivo es extender nuestro estudio para analizar la influencia de la afectividad en los alumnos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje durante las prácticas. Consideramos que esta investigación puede contribuir positivamente al programa de formación de profesores.

### NOTA

[i] Todas las traducciones son de nuestra autoría.

### BIBLIOGRAFÍA

- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. DOI:10.1080/02619768.2011.643395.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27, 235-242.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Gardner, R., & MacIntyre, P. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3rd Ed.). New York: Routledge.
- Grootenboer, P., & Marshman, M. (2016). Chapter 2: The affective domain, Mathematics, and Mathematics education. In *Mathematics, Affect and Learning* (pp. 13-33). DOI: 10.1007/978-981-287-679-9\_2.
- Horwitz, E. (1996). Even teachers get the blues: recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. [Adobe Digital Editions version] Retrieved from [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Zembylas, M. (2003b). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238. DOI: 10.1080/13540600309378.

# EL DESARROLLO DE UN SOLE (SELF ORGANIZED LEARNING ENVIRONMENT) CON ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DE LA UBA

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Jofre, Cristian Martín; De Caro, Duilio Marcos; Fernández, Omar Daniel UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo expone los resultados preliminares de la primera implementación de un entorno de aprendizaje auto-organizado (SOLE) en el nivel superior. La experiencia se encuentra fundamentada en las investigaciones del Prof. Sugata Mitra quien conceptualiza el aprendizaje como un emergente de las interacciones en un sistema conectado y auto-organizado. Desde esta perspectiva, se encuadra la experiencia educativa como un fenómeno complejo donde el aprendizaje es el emergente que surge en virtud de las interacciones y actividad de los sujetos. El artículo propone algunas conceptualizaciones fundamentales de la propuesta de Sugata Mitra, avanzando hacia una descripción del contexto institucional y las experiencias llevadas a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Por último se sitúan algunos fenómenos que nos permiten reflexionar sobre la especificidad de los contextos educativos de nivel superior y la implementación de Entornos de Aprendizaje Auto-Organizado en los mismos.

## Palabras clave

SOLE, Sistemas complejos, TIC, Educación

## ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF A SOLE (SELF ORGANIZED LEARNING ENVIRONMENT) WITH STUDENTS OF PSYCHOLOGY OF THE UBA

This paper presents the preliminary results of the first implementation of a self-organized learning environment (SOLE) in higher education. The experience is based on the research of Professor Sugata Mitra who conceptualizes learning as an emergence of interactions in a connected and self-organized system. From this perspective, the educational experience is framed as a complex phenomenon where learning emerges in virtue of the interactions and the activity of the subjects. The article proposes some fundamental conceptualizations of Dr. Mitra's approach, and moves towards the description of the institutional context and the experience carried out in the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires. Finally, some phenomena that allow us to reflect on the specificity of higher education contexts and the implementation of self-organized learning environments at this level are outlined.

## Key words

SOLE, Complex systems, ICT, Education

## Introducción.

La propuesta del Modelo SOLE se basa en las investigaciones realizadas por Mitra en contextos no escolares y escolares en las que demostró que grupos de niños, niñas y adolescentes pueden aprender diversas habilidades y conceptos interactuando entre sí y con una computadora con acceso a Internet. Estos trabajos se popularizaron como las experiencias del "hueco en la pared", en referencia al modo en que se instalaron las computadoras en barrios de notable vulnerabilidad social, inicialmente en la India, y luego en varios países del mundo. No obstante, el Modelo SOLE adecua estas observaciones a contextos educativos, brindando una estrategia para la generación de un entorno en el que el aprendizaje constituye un emergente de las interacciones en un sistema auto-organizado.

Como señala Mitra (2010; 2013) los sistemas conectados tienden a auto-organizarse, y los sistemas auto-organizados tienden a volverse cognitivos. Esto también va en la línea de autores que tematizan sobre la complejidad y los fenómenos emergentes como Rolando García (2001), Piaget (1980), Reznik (2001) y Kelly (2009), entre otros.

Las experiencias llevadas a cabo por Mitra sugieren que, si se brinda acceso a una computadora con conexión a Internet y se promueve la interacción entre sujetos en torno a la misma, eventualmente se auto-organizará un sistema cognitivo, en tanto se generarán diversos aprendizajes en función de las relaciones mediadas por la tecnología. A partir de la conceptualización del aprendizaje como emergente de un sistema cognitivo, Mitra (2013) propone la necesidad de una "educación mínimamente invasiva", es decir, que se limite a generar las condiciones adecuadas para que los sujetos construyan conocimiento, sin tener que restringirse a interpretar la información que se les ofrece explícitamente mediante la enseñanza.

Desde esta perspectiva, la base de la educación debería ser la auto-organización a partir de una intervención didáctica mínimamente invasiva, en tanto orientadora a partir de preguntas disparadoras que motiven a la acción. Del mismo modo que el seguimiento a través de intervenciones que se acercan a un modelo de tutoría que orienta pero que no dirige de manera determinante hacia los contenidos.

## Experiencia SOLE en la Facultad de Psicología de la UBA

A continuación se detallan los aspectos cualitativos recogidos durante la implementación de un dispositivo SOLE (Self Organized Learning Environment) en el nivel Universitario.

## Contexto Institucional

La implementación del dispositivo se llevó a cabo en la Facultad de Psicología, perteneciente a la Universidad de Buenos Aires (UBA). Dentro de este marco, la UBA, se posiciona como la universidad pública más destacada a nivel nacional, tanto por la calidad de su enseñanza como por sus proyectos de investigación y extensión universitaria. En la Facultad de Psicología se dictan las carreras de Licenciatura en Psicología, Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología, Licenciatura en Musicoterapia y Licenciatura en Terapia Ocupacional.

El dispositivo fue puesto en práctica dentro de la carrera de Psicología, que concentra a más del 90% del total de la matrícula de toda la Facultad.

La institución, en términos pedagógicos, se inscribe en un modelo de universidad tradicional, asumiendo características profesionalistas en el perfil del egresado. Esto se pone en evidencia a través del plan de estudios, que adopta un modelo de matriz de alta clasificación, reforzando la independencia y autonomía de las respectivas materias o espacios curriculares (Palamidessi y Feldman, 2001).

El espacio donde se llevó a cabo la implementación del modelo SOLE, es la Cátedra II de la materia Psicología y Epistemología Genética, a cargo de la profesora Diana Fernández Zalazar. Dicha materia se inserta dentro de la primera etapa de la carrera denominado Ciclo de Formación General, el cual constituye un primer trayecto curricular de materias que representan los fundamentos generales de la psicología.

La materia es de cursada obligatoria, de duración cuatrimestral, y por su ubicación dentro del plan de estudios, suele cursarse durante el primer año de la carrera.

La asignatura en su especificidad, retoma los postulados y líneas teóricas del epistemólogo Jean Piaget, avanzando en su programa hacia una conceptualización de la construcción del conocimiento a partir de la inserción de la tecnología en los nuevos entornos de producción de saberes.

La asignatura desarrolla los fundamentos de los programas de investigación que produjeron teorías constructivistas acerca del desarrollo y el aprendizaje, particularmente los iniciados por Piaget y Vigotsky, así como otros más actuales que se basan en los mismos, como es el caso de los modelos de cognición distribuida (Salomon, Perkins, Pea, Engeström, entre otros), el construccionismo (Papert) y los aportes en torno a los denominados sistemas autoorganizados de aprendizaje (Mitra).

## Encuadre de la experiencia

La inscripción a las materias de la carrera por parte de los alumnos, se realiza vía web a través de la plataforma virtual destinada a tal fin. Dos semanas antes de la inscripción a las mismas, se eligieron tres comisiones en las cuales se publicó que formarían parte de un proyecto de investigación, y por tal razón se modificarían las estrategias didácticas llevadas a cabo. Esta nota aclaratoria nos permitió anticipar a los alumnos que dichos cursos no tendrían las características didácticas regulares que se observan en las comisiones restantes.

No obstante, todo lo relativo a los contenidos curriculares e instancias de evaluación formales se mantuvieron sin modificación.

De las tres comisiones seleccionadas, en sólo una de ellas se utilizó efectivamente la metodología SOLE, mientras que las dos restantes funcionaron como grupos control. En estos últimos, la estrategia didáctica empleada fue la denominada clase expositiva. Cada docente exponía verbalmente los contenidos correspondientes a la clase durante una hora y media, y los estudiantes podían realizar preguntas o comentarios durante dicha exposición. La utilización de esta estrategia por lo general implica que la participación de los estudiantes se limite a la escucha activa, con escasas intervenciones de su parte. Cabe aclarar que regularmente el tipo de práctica desarrollada en el aula, no es la clase expositiva, sino más bien la exposición dialogada con trabajos grupales.

Al inicio de la cursada, los estudiantes ya habían sido notificados de la investigación al momento de su inscripción on line. No obstante se solicitó en la primera reunión la firma de un consentimiento informado para la participación de la experiencia. Se hizo especial énfasis en la libertad para participar del proyecto, o la posibilidad, si así lo deseaban, de cursar en alguna comisión que no estuviera afectada a la experiencia de investigación. De los 27 alumnos matriculados, sólo 1 decidió abandonar el curso. A continuación se dio lugar a la experiencia propiamente dicha sin explicaciones técnicas o metodológicas de la intervención.

## Características didácticas del dispositivo SOLE

La metodología SOLE se realizó tomando de forma adaptada al nivel universitario, los lineamientos generales de Sugata Mitra (2010; 2013) en la conformación de Entornos de Aprendizaje Auto-Organizados (SOLE) y los antecedentes locales realizados por SOLE Argentina ([www.soleargentina.org](http://www.soleargentina.org)).

Los mismos constan de tres fases diferenciadas:

*Fase de Investigación:* La fase posterior a la pregunta motivadora, es la investigación y elaboración de la respuesta. Para Mitra, la inclusión de la tecnología como herramienta en el proceso de aprendizaje es fundamental. Por ello, la búsqueda de la información que se desconoce, es posibilitada por la inclusión de dispositivos con conexión a internet. En función de estas condiciones, la cursada con metodología SOLE se llevó a cabo en el aula de informática de la facultad, la cual cuenta con 16 computadoras con conexión a internet y programas de ofimática instalados en cada una de ellas. A su vez las aulas de la institución cuentan con internet vía WiFi, por lo cual podían también conectarse a internet mediante dispositivos propios. El total de alumnos se dividieron en grupos de 4 estudiantes y se les asignó a los mismos una computadora para la búsqueda en internet y la elaboración de las respuestas. Así mismo, en el centro del aula se colocaban afiches en blanco y marcadores, se ofrecía como recurso en el caso de que los grupos quisieran mostrar algo de sus resultados de manera escrita o esquemática.

*Fase de Revisión y puesta en común:* La última parte de la clase SOLE consiste en una revisión de las respuestas construidas por cada grupo y su discusión respecto del contenido de las mismas así como también del propio proceso de investigación. La idea central de esta puesta en común es profundizar en la comprensión de la

pregunta con el aporte de todos los grupos, y también explicitar el propio camino de indagación que cada uno de los grupos eligió para abordar el interrogante.

Cada una de estas fases se llevó a cabo en tres encuentros diferentes a lo largo de la cursada. Al finalizar la experiencia, precisamente en la cuarta clase, se llevó a cabo un examen escrito con el fin de evaluar los conocimientos construidos durante los diferentes encuentros. Este examen retomaba las mismas preguntas motivadoras que se habían utilizado en las clases con modalidad SOLE.

### **Discusión y conclusiones.**

Al momento de la realización de este trabajo estamos procediendo al análisis preliminar de los resultados que se han procesado a través de una rúbrica, por lo cual no contamos con los resultados definitivos de las evaluaciones llevadas a cabo. Sin embargo, desde un enfoque cualitativo, pretendemos situar algunos de los fenómenos emergentes que se fueron dando a lo largo de la implementación de la experiencia.

#### *Conformación grupal*

La conformación de los distintos grupos se realizó de manera libre y espontánea. Es decir que cada uno de los integrantes podía elegir libremente a qué grupo pertenecer, sin otra restricción más que el tamaño del mismo (debían ser de 4 integrantes). Aun así, se observaron ciertos fenómenos relacionados con la complejidad de las interacciones en el aula.

Uno de ellos tiene que ver con la distribución espacial como ordenador de la conformación grupal. En todos los casos, y para todos los encuentros, los grupos se formaron a partir de la cercanía espacial con otros compañeros, no se evidenció en ningún momento otra posible variable que sirviera para agruparse de otra manera o que algún estudiante se insertara en los encuentros en otros grupos. Esto es llamativo teniendo en cuenta que dentro de las consignas que se dieron en todos los encuentros, una de ellas fue que podían cambiar de grupo cuando lo quisieran, en la misma clase, o en diferentes encuentros. Aun promoviendo el intercambio grupal y la movilidad de sus miembros, los grupos permanecían en una dinámica más bien cerrada respecto del intercambio.

Si nos situamos en lo que Rolando García (2000) propuso al avanzar en una interpretación sistémica de la teoría constructivista del conocimiento, y consideramos, tal como lo hace Mitra, que los sistemas se auto-organizan y se tornan cognitivos, las posibilidades de construcción del conocimiento por parte de los sujetos dependerán de las limitaciones impuestas por el entorno. Esto explica de algún modo como los determinantes duros de la institución educativa (Trilla, 1985) limitan las posibilidades de apertura y flexibilidad de la propuesta didáctica. Esto ya ha ocurrido con diversas intervenciones o proyectos innovadores como lo ha sido el de Papert con el logo, que una vez institucionalizado es asimilado a los marcos instituidos (Neri, 2003) Un ejemplo de ello es lo sucedido en el primer encuentro donde pudo observarse que la gran mayoría de los estudiantes tenían sus cuadernos abiertos y lapicera en mano dispuestos a comenzar a escribir en cuanto el docente iniciara la clase. Cuando se les propuso un trabajo grupal y en relación a las

computadoras se miraron entre ellos con caras de desconcierto, probablemente debido a la expectativa de clase a la cual están habituados en la propia universidad (Fernández Zalazar, Jofre y Soto, 2016; Fernández Zalazar, Jofre, Pisani y Ciacciulli, 2015)

#### **Formas de indagación**

A través de las observaciones y devoluciones realizadas en la fase de revisión, notamos que las formas de indagación seguían un patrón común a todos. Frente a la pregunta motivadora del docente, los estudiantes en primer lugar “googleaban” la pregunta tal cual les fue formulada, es decir, mostraban un uso instrumental no reflexivo de la herramienta. En un segundo momento utilizaban como criterios de búsqueda los conceptos “clave” que estaban en la propia formulación de la pregunta; mientras que en un tercer momento se realizaba un intento de articulación entre la información disponible y la elaboración de un tipo de respuesta adecuada a la pregunta formulada.

#### *Utilización de recursos*

Todos los grupos contaban con una computadora con conexión a internet para realizar la búsqueda de información. Desde la consigna se apuntaba a que mediante el uso de tecnología pudieran construir una respuesta apoyada en teorías reconocidas y consistentes. No obstante, se observaron otros usos de recursos que no habían sido estipulados por las consignas, pero de los cuales los estudiantes se valieron de manera autónoma para dar forma a la respuesta final. El primero de ellos fue el uso del celular. Se observó que además del uso de la computadora principal para la búsqueda de información, en todos los grupos había por lo menos un alumno más que realizaba búsquedas desde su celular. El segundo caso fue el uso de apuntes o materiales de la cátedra para ampliar o profundizar conceptos que venían desarrollando en su respuesta.

A partir de los comentarios de los estudiantes y de la observación de sus acciones durante la implementación del dispositivo SOLE se pudieron establecer algunos aspectos que, en una fase preliminar, exploratoria, remiten a fenómenos que podrían ser objeto de mayor investigación.

El análisis de lo observado en la comisión donde se implementó el modelo SOLE permitió identificar varias cuestiones de interés. En algunos casos, a partir de la pregunta inicial, los grupos comenzaban un debate que resultaba productivo al punto de que avanzaban en la elaboración escrita de respuestas aún sin recurrir al uso de Internet. Esto resulta interesante puesto que, si bien el acceso a Internet estaba facilitado, no fue siempre la primera opción. Por otro lado, aquellos grupos que sí recurrieron a Internet desde el principio, reportaron una tendencia a limitarse a una única o pocas fuentes de información, aunque reconocían los riesgos que esto implicaba; a favor podemos pensar que este reconocimiento colabora con la formación de un criterio de análisis crítico de la información. Así como Depew y Weber (2002), señalan que la auto-organización es una tendencia de ordenación espontánea observada en los sistemas complejos, y que puede dar lugar a la emergencia de un todo no aditivo, no lineal, altamente integrado e interactivo. (Depew y Weber, 2002, p. 1205), esta situación se observó en las discusiones y la negociación de significados en el trabajo grupal, así como la

contrastación con las conclusiones de los otros grupos que retroalimentaron y amplificaron la comprensión.

La modelización de una experiencia en términos de sistemas complejos auto-organizados no deja de ser, en todo caso, un modo de interpretar fenómenos cuya manifestación buscamos comprender. En este sentido, Zalazar (2016) tomando los aportes de García postula que lo complejo no debe ser entendido como dificultoso o imposible de analizar, y agrega que se trata de la representación de una sección de la realidad, entendida como una totalidad organizada, en la que los elementos no pueden separarse y así, no pueden estudiarse de forma aislada. Por otro lado, siguiendo con los aportes de la misma autora, otra de las características de los sistemas complejos son las relaciones no lineales que se dan entre los elementos que lo conforman, éstos se manifiestan en una dinámica de la cual surge un emergente que no puede entenderse contemplando los elementos tomados de forma aislada. Lo importante aquí es que esto genera que cualquier tipo de cambio en algún elemento producirá efectos en todo el sistema. "Los componentes de un sistema son interdefinibles, es decir, no son independientes sino que se determinan mutuamente. La elección de los límites debe realizarse en forma tal que aquello que se va a estudiar presente cierta forma de organización o estructura. Como la estructura está determinada, a su vez, por el conjunto de relaciones, está claro que el sistema debe incluir aquellos elementos entre los cuales se han podido detectar las relaciones más significativas. Los otros elementos quedan "afuera". Las interrelaciones entre ellos y los elementos que quedan dentro determinan las condiciones de los límites". (García, 2006, p. 49).

En un marco más amplio que el de esta experiencia los aportes de Resnick (2001) quien plantea la existencia, a lo largo de la historia del pensamiento científico, de una tendencia "centralizadora" al momento de explicar los fenómenos de la realidad; donde las disciplinas científicas buscan producir "grandes teorías" que resulten útiles para explicar la mayor cantidad de fenómenos posibles, muchas veces sumamente disímiles. Más aún, pretenden que estas explicaciones sean simples. Pasamos a una nueva epistemología donde el "control centralizado", o "concepción centralizadora", está cambiando lentamente, dada la "creciente fascinación por los sistemas descentralizados y las conductas auto-organizadas" (Resnick, 2011, p.27). En este marco, ubicamos la teoría de sistemas complejos, y ya dentro de la investigación educativa, la propuesta del Modelo SOLE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque Histórico-cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Depew, D. & Weber, B. (2002). Sistemas auto-organizados. En R.A. Wilson & F.C. Keil (Eds.). *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas. Volumen II*. Madrid: Síntesis, 2002. pp. 1203-1205.
- Fernández Zalazar, D. (2016). *Del entretenimiento al conocimiento*. Buenos Aires: Engranajes de la Cultura.
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C. y Soto, R. (2016). Prácticas docente y TIC en el nivel superior. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XXIII (En prensa). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Zalazar, D., Jofre, C., Pisani, P. A., 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(1), 143-151.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Concepto, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Kelly, K. (2009). *Out of control: The new biology of machines, social systems, and the economic world*. US: Basic Books.
- Lopata, M. y Schittner, V. (2014). Una experiencia local de Entornos de Aprendizaje Auto-organizados. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Mitra, S. (2013). *El hueco en la pared. Sistemas auto-organizados en la educación*. Buenos Aires: Fedun.
- Mitra, S., & Dangwal, R. (2010). Limits to self-organising systems of learning—the Kalikuppam experiment. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 672-688.
- Neri, C. (2003). Aportes de la tecnología a la teoría del sujeto epistémico. Un recorrido por la propuesta de Papert. *Desarrollos en Psicología y Epistemología Genética*. Buenos Aires, Ediciones Cooperativas de la Facultad de Ciencias Económicas.
- Palamidessi, M., & Feldman, D. (2001). El desarrollo del pensamiento sobre el currículum en Argentina. *International Handbook of Curriculo Research*.
- Piaget, J. (1980). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia: selección orgánica y fenocopia*. España: Siglo XXI Editores.
- Resnick, M. (2001). *Tortugas, termitas y atascos de tráfico. Exploraciones sobre micromundos masivamente paralelos*. Barcelona: Gedisa.
- Salomon, G. (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes.

# REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA INTIMIDAD Y SU DERECHO EN ADOLESCENTES Y DOCENTES. ELEMENTOS PRELIMINARES DE UNA INDAGACIÓN EN CURSO SOBRE LA CONSTRUCCIÓN INDIVIDUAL Y LA APROPIACIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTOS DE DOMINIO SOCIAL

Ferreyra, Julián Agustín

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Se presentan las primeras coordenadas de una investigación en curso, en la cual se analizan las relaciones existentes entre la construcción individual de conocimientos y los conocimientos producidos colectivamente, tomando como eje las representaciones de adolescentes y docentes de nivel medio de la CABA sobre el derecho a la intimidad. El derecho a la intimidad es una atribución jurídica a los niños y adolescentes presente en la Convención sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes (ONU, 1989). Dicha Convención produce una ruptura con las concepciones jurídicas precedentes al atribuirles a los niños y adolescentes derechos activos, como a la libertad de opinión o a la intimidad, y no sólo derechos pasivos como la alimentación o la educación. Se trata de un estudio cuali-cuantitativo de carácter descriptivo-correlacional con un diseño transversal. La población se compone de estudiantes de escuelas de gestión pública ubicadas en la CABA, y de docentes de enseñanza media que se desempeñen también en CABA. Se utiliza una muestra no probabilística, intencional y por cuotas. Se espera aportar a una mayor comprensión de la disyuntiva presente en el campo escolar, y en especial dentro de la escuela media, sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes.

## Palabras clave

Intimidad, Derechos, Adolescentes, Docentes, Representaciones sociales, Conocimiento-social

## ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS ON INTIMACY AND THEIR RIGHT OF TEENAGERS AND TEACHERS. PRELIMINARY ELEMENTS OF A CURRENT INQUIRY ON INDIVIDUAL CONSTRUCTION AND THE COLLECTIVE APPROPRIATION OF SOCIAL DOMAIN KNOWLEDGE

The first coordinates of an ongoing research are presented, in which the relations between the individual construction of knowledge and the knowledge produced collectively are analyzed, taking as an axis the representations of adolescents and middle level teachers of the CABA on the right to The intimacy. The right to intimacy is a legal attribution to children and adolescents present in the Convention on the Rights of Children and Adolescents (UN, 1989). The Convention

breaks with previous legal concepts by giving children and adolescents active rights, such as freedom of opinion or privacy, not just passive rights such as food or education. This is a quantitative-correlational descriptive-qualitative study with a cross-sectional design. The population is composed of students from public management schools located in the CABA, and secondary school teachers who also work at CABA. A non-probabilistic, intentional and quota sample is used. It is hoped to contribute to a greater understanding of the dilemma present in the school field, and especially in the middle school, on the rights of children and adolescents.

## Key words

Intimacy, Rights, Adolescents, Teachers, Social representations, Social-knowledge

## 1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la intimidad es una atribución jurídica a los niños y adolescentes presente en la Convención sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes (ONU, 1989). Dicha Convención produce una ruptura con las concepciones jurídicas precedentes al atribuirles a los niños y adolescentes derechos activos, como a la libertad de opinión o a la intimidad, y no sólo derechos pasivos como la alimentación o la educación (García Méndez, 1994). De esta manera, entiende a las personas menores de edad como sujetos de derechos, ampliando su participación pública, y reconoce la incondicionalidad de estos derechos, sin que estén sujetos a otra condición que la de ser niñas, niños o adolescentes para gozar de ellos. Particularmente, la frontera de la intimidad resguardada por La Convención, es producto de un largo recorrido histórico que va desde la edad media, donde lo público y lo privado se confunden (no existiendo un espacio privado perteneciente a cada persona), hasta la instalación de las primeras cortes europeas donde comienza a constituirse un espacio personal ajeno a la intervención de los otros (Aries, 1992; Elias, 1998). Así, el derecho a la intimidad se constituye sobre la admisión [previa] de una esfera que se sustrae del accionar de los otros y de la que dispone la persona haciendo de sí misma un sujeto activo en el usufructo de sus derechos. Asimismo, en tanto objeto de conocimiento, el derecho a la intimidad corres-

ponde al dominio de conocimiento social, campo que ha sido estudiado tanto por la psicología social como por la psicología genética (Helman y Castorina, 2007; Horn y Castorina, 2008).

Este trabajo se incluye en una perspectiva crítica que se ha desarrollado de manera incipiente en el interior de la psicología genética (Barreiro, 2013; Castorina, 2005; Castorina y Barreiro, 2014; Castorina y Faigenbaum, 2000), según la cual los procesos de conceptualización no dependen sólo de la actividad constructiva individual, sino que sufren restricciones propias del contexto social en el que se piensa, destacado aquellas que resultan de la participación en instituciones y de la apropiación de creencias de sentido común. Además, se enmarca en la teoría de las RS (Moscovici, 1990, 2001), que interpreta de un modo no escisionista a la psicología social y de un modo crítico la tradición piagetiana, postulando que el proceso de conceptualización individual se encuentra situado en un contexto de transmisión de conocimientos elaborados colectivamente. Esta perspectiva, reconoce una actividad individual en la producción de saberes colectivos, por la participación en interacciones sociales donde éstos se construyen y transforman (Duveen 2001; Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivanson y Psaltis, 2003).

Es plausible considerar que las tesis centrales de la psicología genética crítica no se contradicen con las de la teoría de las RS psicología social francesa, dado que ambas se basan en un marco epistémico relacional que articula dialécticamente los aportes de los individuos y de la sociedad en la construcción del conocimiento. Esto último abre un campo de colaboración entre ambos programas de investigación para el estudio del desarrollo de los conocimientos sociales, planteando la posibilidad de realizar investigaciones conjuntas (Castorina, Clemente y Barreiro, 2003). Contrariamente, algunos psicólogos sociales (Emler, Ohana y Dickinson, 2003) consideran que sus trabajos brindan una alternativa a las serias dificultades que presentan el intelectualismo y el individualismo de la escuela piagetiana. Esta corriente afirma que los saberes producidos colectivamente determinan el desarrollo individual: la sociedad provee el contenido de los conocimientos que preexisten a los sujetos en el discurso social, brindando soluciones a los problemas que éstos deben resolver durante su socialización. La actividad de los individuos se limita a la participación en la comunicación de los conocimientos elaborados por la sociedad y se rechaza cualquier tipo de actividad constructiva del objeto social por parte de los individuos. En el interior de este debate disciplinar tiene sentido preguntarse si es posible postular la construcción individual de los conocimientos, tal como fue descrita por Piaget, aún en situaciones de presión social: ¿es plausible afirmar la existencia de un proceso de reconstrucción individual de los saberes producidos colectivamente, o sólo se trata de un proceso de imposición por presión social? En otras palabras: ¿qué relaciones existen entre el proceso de conceptualización individual y las creencias propias de un grupo social?

En esta ponencia se presentan las primeras coordenadas de una investigación en curso<sup>1</sup>, la cual toma como objeto de estudio a las ideas sobre el derecho a la intimidad. Se analizan las relaciones existentes entre la construcción individual de conocimientos y los conocimientos producidos colectivamente, tomando como eje las representaciones de adolescentes y docentes de nivel medio de

la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sobre el derecho a la intimidad.

## 2. ANTECEDENTES

Dentro de la psicología del desarrollo existen contribuciones que intentan dar cuenta de la construcción que los niños realizan acerca de una noción como la intimidad, entendiéndola como una construcción solitaria del sujeto con el objeto que intenta conocer (La Taille, 1991), aludiendo a la existencia de una expectativa de respeto a sus aspectos privados (Leiras, 1994). Sin embargo, desde la perspectiva infantil, esta expectativa se cancela en los casos en los que el niño incumpla algunas normas escolares, como por ejemplo tener malas notas o mala conducta: más que pensar al derecho como incondicionado, así como lo establece La Convención..., se concibe como un derecho sujeto a condiciones escolares que el niño debe cumplir. Desde estas líneas de investigación, estas características del pensamiento infantil permiten hipotetizar que las prácticas escolares ponen condiciones a la construcción de ideas de los niños sobre derechos.

### 2.1. Estudios realizados en el marco del proyecto en el que se desarrolla este trabajo

Los estudios realizados por Helman y Castorina (2007) y ampliados por Horn y Castorina (2008) permitieron mostrar que las ideas infantiles sobre esos derechos se adquieren trabajosamente en un contexto de acciones institucionales, como directivas o gestos de los maestros que tienen por objeto a los alumnos (Helman y Castorina, 2007; Horn y Castorina, 2008). La investigación de Helman relacionada con la problemática de los derechos en el contexto escolar seleccionó tres derechos sobre los cuales preguntar a los niños: el derecho a la intimidad, el derecho a la educación y el derecho a la libre expresión. Las investigaciones mencionadas de Horn se centraron específicamente en torno al derecho a la intimidad, articulando el material recabado con observaciones del contexto áulico. Esto permitió contrastar las categorías producidas, al tiempo que se delimitaron prácticas ligadas a la labor docente que vulneraban dicho derecho, entrelazando el análisis de las producciones individuales con un estudio exhaustivo de los contextos institucionales (Horn y Castorina, 2010). Una de las conclusiones de estos trabajos recientes muestra que los primeros acercamientos conceptuales que los niños hacen del derecho a la intimidad en la escuela está sujeto al cumplimiento de la normativa escolar. Ante estos resultados, se concluye que las prácticas institucionales restringen la construcción de ideas que realizan los niños en relación a sus derechos, y que la recurrencia a los condicionamientos por parte de ellos se traduce en el hecho de que la noción de derecho no está aún consolidada: si así lo fuera, se “resistiría” aún en situaciones consideradas como de mal comportamiento (Helman, 2009). Estas restricciones se dan en el interior mismo del proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento social (Castorina y Lenzi, 2000) posibilitando y, a la vez, limitando la elaboración de los conceptos infantiles (Castorina y Faigenbaum, 2000). Ello significa que no determinan el proceso constructivo: no se anula la actividad intelectual de los sujetos, pero le imponen ciertas condiciones.



## **2.2. Antecedentes de investigaciones sobre representaciones sociales de los derechos**

Se han identificado varios estudios que han recurrido a la teoría de las RS para abordar el vínculo de los individuos con sus derechos. No obstante, aún no se ha hallado ninguno que se ocupe específicamente de las RS del derecho a la intimidad, ni en adultos ni en adolescentes. Por una parte, Garnique (2014) indagó las RS del “derecho a la inclusión” que de docentes de educación básica de México. Sus resultados indican que el contenido de la RS del derecho a la inclusión se centra en la cuestión de resolver un problema de tipo económico. Asimismo, investigaciones como la de Agudelo (2014) han indagado las RS sobre los derechos humanos al interior de las prácticas de formación docente, apuntando a que la se observa una perspectiva *jusnaturalista* de los derechos humanos, esto es, sin miramiento por su carácter socio histórico.

Por otra parte, existen estudios específicos tendientes a ubicar la existencia de RS de los derechos humanos en niños, como por ejemplo las de Flores Martínez (2012) y de Flores y Jiménez (2015). De esta manera, se puso de manifiesto que los niños de una escuela primaria rural de una comunidad en México tienen una visión de los Derechos Humanos construida desde su contexto, y materializada en personas que cumplen con una función social. Las autoras concluyen que los derechos humanos se materializan en objetos y en situaciones de su realidad, tanto en el lenguaje como en representaciones gráficas. Además, la justicia es el derecho más mencionado; en menor porcentaje el derecho a la salud, luego el respeto y finalmente el derecho al trabajo. Resulta relevante destacar que lo que las autoras categorizan como “respeto” presenta semejanzas con la dimensión del miramiento por la esfera de la privacidad, tanto propia como de los otros, ligada al derecho a la intimidad. Igualmente, las investigadoras señalan que en la población estudiada no se observa una estructura sólida en la RS de los derechos humanos (Flores y Jiménez, 2015).

Pagès y Oller (2007) indagan las RS de adolescentes catalanes en torno a los derechos con el interés de problematizar la formación ética y ciudadana en las escuelas. Aluden a que las representaciones de estos adolescentes se basan en muchas ocasiones en el sentido común, manifestando también la existencia de estereotipos importantes que hacen que determinadas miradas se deban más a creencias no contrastadas que a una reflexión basada en conocimientos científicos. Dichos autores, afirman que la preocupación de los adolescentes alumnos por el derecho se genera al aludir críticamente actitudes y opiniones vistas por ellos como injustas de los adultos cercanos (padres o docentes) hacia ellos. A los fines de la investigación que se presenta, resulta interesante el planteo en tanto se ubica una relación entre las concepciones de los adolescentes y el miramiento por las conductas de los adultos significativos, otorgando estas últimas cierta influencia.

Además, Bonilla Medina y Álvarez Valencia (2010) indagan las RS sobre los derechos humanos deducidos de las relaciones entre jóvenes vía internet. Ubican como fundamentales el derecho al acceso y el derecho a la libertad. En segundo orden, se alude a los derechos consignados como “culturales”, apoyados sobre la representación del acceso. Así, para los autores, los derechos dentro de

internet se ubicarían desde la perspectiva de los jóvenes dentro de la RS centrada en el concepto de acceso a la información (Ibíd.); es decir, la RS central sobre los derechos ubicada en ese medio sería la del derecho a la información. Cabe señalar que las investigaciones mencionadas en este apartado, de manera general se basan en una definición amplia y por momentos lábil de la categoría “derechos humanos”, pudiendo incluir en su interior a los derechos en general. A su vez, se remarca que no se observa un miramiento por los postulados de La Convención de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

## **2.3. Avances realizados en la investigación que se presenta**

El proyecto de investigación que aquí se presenta se origina a partir de los antecedentes ya mencionados (Helman y Castorina, 2007; Horn y Castorina, 2008), como así de la indagación emprendida a partir de la producción del autor desde su formación de grado, continuando ahora en el marco de una beca interna doctoral CONICET. En un primer momento de la indagación se abordó el proceso de conceptualización infantil de estos derechos en contextos menos coactivos que la escuela, y a través de relaciones de mayor horizontalidad o familiaridad para ellos. Para ello, en investigaciones anteriores (Ferreira, 2011) se plantearon situaciones hipotéticas a niños de 7, 9 y 11 años, de ambos sexos, de la CABA, referidas a contextos o medios tales como la familia y las situaciones entre pares; pero, sobre todo, las ideas acontecidas en el interior del contexto virtual (relaciones entre pares y con adultos desde el correo electrónico, primero, y en torno a redes sociales -Facebook-, segundo). Se trata de prácticas a priori más autónomas, con mayor protagonismo por parte de los niños; de normas, códigos y supuestos entre pares que resultan novedosos, no conocidos a veces por los adultos; sentidos diversos de géneros tradicionales supuestamente análogos (por ejemplo, el epistolar en sus respectivas variantes, los diarios íntimos, etc.) y una relación diversa con las figuras de la autoridad. Resulta interesante comprobar que las nociones como la intimidad, lo público y lo privado en el medio virtual, tan actual y masivo, adquieren en otros contextos, como el escolar, características diversas.

En este sentido, el estudio de las ideas infantiles sobre su derecho a la intimidad en las redes sociales (especialmente Facebook) permitió la complejización del estudio del contexto virtual en general, al tiempo que permitió brindar un sentido más acabado de la posibilidad de incondicionalidad del derecho: abordarla en tanto *horizonte* (Merleau-Ponty, 1999) de posibilidad, identificando distintas dificultades para su formulación (distintos condicionamientos propios del contexto o medio), que no habían sido ubicados en el contexto escolar. Los resultados de dicho trabajo de investigación aportaron, por un lado, conocer la recurrencia de distintas categorías atribuidas al contexto escolar en otros contextos menos coactivos (relaciones entre pares o con adultos cercanos); y por otro lado, el hallazgo de otros condicionamientos y elementos de juicio novedosos que llevaron a complejizar la perspectiva teórica acerca de la idea de incondicionamiento, como así de la categoría de restricción (Ferreira y Baquero, 2014).

Dichos estudios instauraron en el interior de la investigación de

base y en el equipo de investigación la discusión y apelación a la perspectiva de cuidados para el análisis de las prácticas ligadas a la producción de nociones infantiles y juveniles en torno a los derechos (Ibídem), estableciendo así no ya un centramiento en la oposición condicionamiento-incondicionamiento, sino más bien en la tensión sucedida al indagar a los sujetos sobre hipotéticas en donde dos derechos o bienes jurídicos se cruzaban (Ferreira, 2013). El interés por estas últimas situaciones llevó a estudiar los procesos de conceptualización sobre los derechos, y en particular, sobre el derecho a la intimidad, en el contexto de la escuela media. Así, algunos resultados preliminares producidos a través de entrevistas clínico-críticas a adolescentes estudiantes y desde observaciones efectuadas en dichos contextos áulicos plantean la existencia de una especial dificultad de los sujetos al momento de pensar e hipotetizar prácticas ligadas al cuidado que incluyan un miramiento por los derechos -de sí o de sus pares en torno a su bienestar, especialmente en lo atinente a situaciones en donde se encuentra presente algo del orden de la salud o la salud mental. El caso particular del derecho a la intimidad, en ese sentido, es paradigmático ya que es difícilmente sostenido al hipotetizar situaciones escolares que comprometan cuidado de los adolescentes alumnos (Helman, Horn, Castorina y Ferreira -en revisión-).

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1. *Objetivo general:*

Analizar las relaciones existentes entre la construcción individual de conocimientos y los conocimientos producidos colectivamente, tomando como eje las representaciones de adolescentes y docentes de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sobre el derecho a la intimidad.

#### 3.2. *Objetivos específicos:*

Explorar la existencia de representaciones sociales (RS) sobre el derecho a la intimidad en adolescentes alumnos de escuela media y en docentes de nivel medio de la CABA;

Comparar las RS identificadas en ambos grupos de participantes; Indagar la existencia de posicionamientos diferenciales en las RS de los adolescentes de acuerdo al género, nivel socio-económico y trayectoria educativa;

Indagar la existencia de posicionamientos diferenciales en las RS de los docentes de acuerdo al género, antigüedad en la docencia y trayectoria formativa.

### 4. HIPÓTESIS DE TRABAJO:

I. Existen RS sobre el derecho a la intimidad en adolescentes alumnos de escuela media y en docentes de nivel medio de la CABA.

II. Las RS sobre el derecho a la intimidad en adolescentes alumnos de escuela media en CABA varían según género, situación socio-económica y trayectoria formativa de los sujetos.

III. Las RS sobre el derecho a la intimidad en docentes de escuela media en CABA varían según género, antigüedad en la docencia y trayectoria formativa de los sujetos.

IV. Las RS sobre el derecho a la intimidad inciden en la construcción individual respecto al carácter condicionado del mencionado derecho.

### 5. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS DE INDAGACIÓN

**5.1. *Diseño:*** Estudio mixto (cuali-cuantitativo) de carácter descriptivo-correlacional con un diseño transversal (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

**5.2. *Unidad de análisis:*** Individuos de ambos sexos.

**5.3. *Población:*** por un lado, estudiantes asistentes a escuelas de gestión pública ubicadas en la CABA, de ambos sexos con edades entre 15 y 17 años; por otro lado, docentes de enseñanza media que se desempeñen en escuelas de gestión pública ubicadas en la CABA, de ambos sexos.

**5.4. *Muestra:*** No probabilística. Intencional, por cuotas. En un primer momento se realizará un estudio con 300 sujetos adolescentes escolarizados de la CABA, equiparando cuotas según edad y género. Luego, para la realización de las entrevistas se seleccionarán al azar 14 adolescentes por grupo de edad intentando equiparar el género; y 48 sujetos docentes, intentando también equiparar por género.

#### 5.5. *Instrumentos y procedimientos:*

En un primer encuentro con los participantes se administrará a un cuadernillo administrable compuesto de la siguiente manera por la técnica de asociación de palabras (Wagner & Hayes, 2005) utilizando el término inductor *derecho a la intimidad* se pedirá a los sujetos que escriban las primeras cinco palabras que les vienen a la mente al pensar en esos términos. A continuación se incluirán con conjunto de preguntas dedicadas a indagar aspectos socio-demográficos y antigüedad en la docencia, para el caso de los docentes, o trayectoria formativa, para el caso de los adolescentes. En un segundo con los participantes elegidos al azar entre quienes respondieron al cuadernillo y se hayan ofrecido voluntariamente a continuar participando en la investigación se llevará a cabo una entrevista guiada según los lineamientos del método clínico crítico piagetiano (Delval, 2001; Piaget, 1926/1984), con la finalidad de indagar los argumentos de los entrevistados antes los resultados hallados en la primera parte del estudio mediante la técnica de asociación de palabras.

#### 5.6. *Análisis de datos:*

Para el análisis de los datos obtenidos mediante la técnica de asociación de palabras y el cuestionario, así como también para analizar las relaciones entre esta información y la obtenida por medio de las entrevistas se recurrirá al software SPSS y al software Iramuteq, utilizando estadística descriptiva y las técnicas no paramétricas que resulten pertinentes. Para los datos obtenidos por medio de las entrevistas se utilizarán procedimientos cualitativos. De esta manera, se determinarán diferentes categorías a partir de las semejanzas, divergencias y recurrencias halladas en las respuestas de los sujetos. Asimismo, para elucidar los argumentos de los adolescentes y docentes con la finalidad de conformar dichas

categorías, se recurrirá a los argumentos brindados en los debates contemporáneos respecto al derecho a la intimidad en torno a la escuela (Boletín Oficial, 2005; Ministerio de Educación de la Nación, 2014; CONISMA, 2014). Este recurso es necesario a los fines de situar la investigación empírica psicológica en la historia del pensamiento respecto del objeto de estudio, a la manera del método histórico-crítico utilizado al servicio de las investigaciones psicogenéticas (Piaget y García, 1982). Luego, para garantizar la validez de tales categorías se recurrirá al acuerdo interjueces (Delval, 2001). Finalmente, se procederá a cuantificar los resultados obtenidos.

## 6. DISCUSIÓN

La posibilidad de estudiar exhaustivamente la construcción del derecho a la intimidad en el contexto de escuela media resulta pertinente por los siguientes aspectos: en primer lugar, por estudiar las construcciones individuales no ya de niños alumnos de escuela inicial sino de adolescentes alumnos de escuela media; en segundo lugar, por la exploración y contrastación con las construcciones elaboradas por docentes, quienes son aludidos por los alumnos como actores clave a la hora de conceptualizar dichas prácticas relacionadas con el derecho a la intimidad; en tercer lugar, la indagación reviste de un interés empírico, teórico y epistemológico por vincular las metodologías, hipótesis y supuestos de la epistemología genética con los propios de la teoría de las RS.

Más aún, como es sabido, la psicología genética tradicionalmente ha dejado de lado el estudio de la intervención de creencias colectivas sobre el desarrollo del pensamiento individual, porque, según sus planteos, sustituían el proceso de construcción del conocimiento (Castorina, 2014). En cambio en la investigación que se propone éstas serán un componente esencial para estudiar la génesis de la noción del derecho a la intimidad y de allí se desprende la necesidad de recurrir a las aportes de la psicología social respecto del estudio de las relaciones entre los sujetos y los significados culturales. Además, la originalidad de la investigación que se propone reside en conceptualizar las prácticas educativas incluyendo las perspectivas de los distintos actores (alumnos y docentes) desde metodologías de indagación diversas, posibilitando así una avanzar en la comprensión de la producción individual y colectiva de los derechos, y en particular en lo atinente al derecho a la intimidad.

No habiéndose hallado hasta el momento investigaciones que desde dichos marcos teóricos y epistémicos aborden la construcción individual y colectiva del derecho a la intimidad en adolescentes alumnos y docentes de escuela media, esta investigación resulta interesante a los fines de una mayor comprensión de la disyuntiva presente en el campo escolar, y en especial dentro de la escuela media, en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes, resultando también relevante para el campo pedagógico, las prácticas en psicología educacional y el campo de la salud en general.

Se espera esbozar respuestas a los interrogantes planteados, mediante el estudio de las relaciones existentes entre la construcción individual de conocimientos y los conocimientos producidos colectivamente, tomando como eje las representaciones de adolescentes y docentes de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sobre el derecho a la intimidad. Además, se espera que el análisis de los resultados de esta investigación permita eva-

luar la tesis de compatibilidad entre los programas de investigación de la psicología genética y la psicología social.

## NOTAS

I. En el marco de una beca interna doctoral CONICET desde la cual el autor desarrolla su trabajo, dentro del UBACyT P011 2008-2010: Significación de las investigaciones empíricas sobre conocimientos de dominio social, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y co-dirigido por la Dra. Alicia Barreiro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, E. D. (2014). La representación social de los derechos humanos en las prácticas de formación docente. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ariès, P. (1989). Por una historia de la vida privada. En P. Ariès & Duby G. eorges (Dir.) Historia de la vida privada. Del Renacimiento a la Ilustración (vol 3, pp.7-19). Madrid: Taurus.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. New York: Naciones Unidas, CRC.
- Barreiro, A. (2013). The Appropriation Process of the Belief in a Just World. Integrative Psychological and Behavioral Sciences. 47, 431-449.
- Boletín Oficial (2005). Ley De Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños Y Adolescentes. Publicada en el Boletín Oficial del 26-oct-2005, Número: 30767 - Página: 1.
- Bonilla Medina, X. y Álvarez Valencia, J. A. (2010). Representaciones sociales sobre los derechos humanos en las interacciones entre jóvenes en la Internet: implicaciones pedagógicas. Revista 52 nodos y nudos—volumen 3 n.º 28 – pp. 52-69. Recuperado desde: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/971/986>.
- Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.), Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2014). "Introducción". En J. A. Castorina y A. Barreiro (comps.) Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 19 a 34.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2014). "Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa". En J. A. Castorina y A. Barreiro (comps.) Representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 53 a 72.
- Castorina, J. A., Clemente, F. y Barreiro, A. (2003). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales. Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 8 (3), 25-48.
- Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2000). The epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge. Theory & Psychology, 12 (3), 315-334.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar, en J.A. Castorina y A.Lenzi (Comps.) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Barcelona: Gedisa.
- CoNISMA (2014). Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar. Disponible en: [http://www.jefatura.gob.ar/multimedia/files/conisma/Documento\\_Infancia\\_y\\_Medicalizacion-19dic.pdf](http://www.jefatura.gob.ar/multimedia/files/conisma/Documento_Infancia_y_Medicalizacion-19dic.pdf)
- Delval, J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona: Paidós.

- Duveen, G. & De Rosa, A. (1992). Social representations and the genesis of social knowledge [Versión electrónica]. Ongoing Production on Social Representations – Productions Vives sur les Représentations Sociales, 1 (2-3), 94-108.
- Duveen, G. (2001). Introduction: The Power of Ideas. En G. Duveen (Ed.) *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 1-17). New York: New York University Press.
- Eliás, N. (1998). ¿"l'Espèce privé", "Privatraum" o "espacio privado"? En *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Emler, N., Ohana, J. & Dickinson, J. (2003). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. En J. A. Castorina (Ed.) *Representaciones Sociales* (pp.65-90). Barcelona: Gedisa.
- Ferreira, J. A. (2011). "Contextos, restricciones y producción de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: perspectivas en curso". En *Investigadores en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Comp. J. A. Castorina y V. Orce. 1º Ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Ferreira, J. A.; Horn, A.; Castorina, J. A. (2012). Las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: sus particularidades desde el medio virtual. En *Revista Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología UBA*. Año 17, volumen 3. Pág. 25 a 43 (ISSN: 0329-5893).
- Ferreira, J. A. (2013). Intimidad y Facebook: tensiones entre las conceptualizaciones infantiles y las 'políticas de privacidad'. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ferreira, J. A. y Baquero, T. (2014). Prácticas del Derecho a la Intimidad y de cuidado en Facebook: el abordaje de dicha tensión desde las conceptualizaciones de niños y adolescentes. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación - Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Flores Martínez, G. (2012). Las representaciones sociales de los derechos humanos en los niños de 5o. de la escuela primaria Emiliano Zapata, de Xochiteotla, Chiautempan, Tlaxcala. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Flores, G. y Jiménez, M. S. (2015). Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 116-131. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenidoflores-jimenez.html>
- García Mendez, E. (1994). "Infancia y derechos humanos". En *Antología básica en derechos humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Garnique, F. (2014). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIV, núm. 137, 2012 | IISUE-UNAM.
- Helman, M. (2009). Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. En Castorina J. A. (comp.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discurso y teoría*. Miño & Dávila: Buenos Aires.
- Helman, M. y Castorina, J. (2007). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos". En Castorina, José Antonio (Ed.) *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aiqué, p. 219-241.
- Helman, M.; Horn, A.; Castorina, J. A. y Ferreira, J. A. (en revisión). Concepciones de los adolescentes sobre el derecho a la intimidad en la escuela media: entrecruzamientos discursivos y prácticas institucionales (en elaboración).
- Hernandez Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. México Edit. McGraw Hill.
- Horn, A. y Castorina, J. A. (2008). Las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad en la escuela. En *XV Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología Volumen XV Tomo II* (Pags 197-206). Facultad de psicología:UBA.
- Horn, A. y Castorina, J. A. (2010). "Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales". En Castorina José Antonio (coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila, p. 191-214.
- La Taille, Y. de, Bedoia, N. G. & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 91-110.
- Leiras, M. (1994). *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires: UNESCO.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*, Editorial Alta-ya, Barcelona.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Recuperado en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123195>
- Moscovici, S. (1990). Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.) *Social representations and the development of knowledge* (pp. 164-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Pagès, J. y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* 2007: Núm.: 6.
- Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2005). *Everyday Discourse and Common Sense. The theory of Social Representations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. Psaltis, C. (2003). The Use of Symbolic Resources in Developmental Transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448.

# **SOBRE TRAMAS Y TRAMPAS. RELATO DE UNA PRÁCTICA**

Frohmann, Bárbara

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## **RESUMEN**

El trabajo describe una experiencia escolar que permite conceptualizar y revisar la práctica, tomando los bordes -y desbordes- como ejes, bajo el concepto de trama como soporte de trabajo escolar y estructura de análisis de caso. Diversos entramados que hacen a la escena, diferenciando roles y funciones. Escenas que desbordan, legalidades que no operan y preguntas respecto a los límites de la institución -y de la Psicóloga escolar en particular- la parentalidad, autoridad y el trabajo interdisciplinario. Bajo el masivo etiquetamiento y patologización de la infancia; en este caso se abre la pregunta: ¿Quién etiqueta? Intentos de entamar y trampas en el quehacer. Recorridos artesanales orientados a sostener y alojar subjetividades que implican armar, desarmar, apostar, experimentar, analizar, complejizar. Bajo esta perspectiva, reconocer la trama que subyace en la interdisciplina, preguntar por la escuela y su/s -nuevos- sentidos, implica una ampliación y complejización de la mirada; pone en relación múltiples hilos, demanda reconocer espacios, tiempos, condiciones, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias, vinculadas con cada situación y en cada contexto.

## Palabras clave

Interdisciplina, Legalidad, Función, Límites

## **ABSTRACT**

**THE SOCIAL FABRIC AND ITS ENTANGLEMENTS: ACCOUNT OF A PRACTICE**

The paper describes a school experience that allows us to conceptualize and review the practice, taking the edges -and overflowing- as axes, under the concept of plot as a support of school work and structure of case analysis. Different frameworks that make the scene, differentiating roles and functions. Scenes that overflow, legalities that do not operate and questions regarding the limits of the institution - and the School Psychologist in particular - parenting, authority and interdisciplinary work. Under the massive labeling and pathologization of childhood; In this case the question is opened: Who is the label? Attempts to get involved and traps in the task. Artisan tours designed to support and accommodate subjectivities that involve arming, disarming, betting, experimenting, analyzing, and complexing. From this perspective, recognizing the underlying structure of interdiscipline, asking about the school and its new senses implies an enlargement and complexity of the gaze; It involves multiple threads, it demands recognition of spaces, times, conditions, tasks, ways of doing and thinking, institutional and community cultures, linked to each situation and in each context.

## Key words

Interdisciplinary, Legality, Function, Limits

## **Sobre tramas y trampas**

Pensar en intervenciones clínicas en el aula[i] pone de manifiesto múltiples preguntas e implican un análisis complejo de cada situación en particular.

Bajo el concepto de *trama* como soporte de trabajo escolar (y extra-escolar), reconociendo a la misma como posibilitante de una mirada amplia y compleja y sobre la cual se sostiene una posición y se configura el o los objetos de trabajo, se tomará un relato de experiencia, con una historia y recorrido particulares, a partir de diversos entramados que hacen a la escena; diferenciando roles y funciones y ubicando tensiones entre los diferentes campos.

El escrito describe escenas que desbordan, legalidades que no operan y preguntas respecto a los límites de la institución, de la parentalidad, del trabajo interdisciplinario y los propios como Psicóloga del Equipo de Orientación de la escuela. Tramas y trampas que hacen a la experiencia.

Bajo el masivo etiquetamiento y patologización de la infancia; en este caso se abre la pregunta: ¿Quién etiqueta? Intentos de entamar y trampas en el quehacer.

A lo largo del siguiente trabajo, intentaré realizar un abordaje teórico-práctico, abriendo preguntas y sentidos al entramado, que hacen a la escena en su totalidad entendiendo que la trama sólo se concibe en relación; y más aún, en relación a posiciones institucionales (familia, escuela, de salud mental) (Ministerio de Educación, 2014, p.22)

## Un Intento de historización

Año 2015: Luana transita sala de cinco con fluctuaciones. El nacimiento de una hermana parece haber dejado cierta marca. Comienza a pelearse con los amigos, pega y se muestra muy desafiante.

2016: Pasaje a primer grado. Atrás han quedado las escenas de peleas y enojos. Luana se muestra atenta y dispuesta al desafío del pasaje a la primaria. Es una niña dulce (con adultos sobre todo), creativa y sumamente inteligente.

A principio de año la escuela comunica una decisión que genera importantes enojos en determinadas familias y en la de Luana sobre todo: se propone un reagrupamiento en el turno tarde: los primeros grados comenzarían a funcionar por la tarde -en el área de inglés- bajo una nueva configuración. Nuevos compañeros, nuevas escenas. Frente a esta situación, Luana empieza a querer imponer sus demandas: quiere trabajar en el lugar de la maestra, canta en medio de la clase, recorre el grado negándose a trabajar. Ante el límite y/o propuesta alternativa, Luana se muestra reticente; sobre todo

cuando participaba de este nuevo reagrupamiento. Con el tiempo, y cuando no logra imponer sus demandas, las escenas toman un matiz virulento. ¿Qué efecto tiene en Luana estos cambios, estas nuevas miradas -tanto de compañeros como docentes-?

Fluctuaciones diarias: momentos de atención y producción, logrando participar de la propuesta escolar y compartir el espacio con sus compañeros; y escenas de desborde, que irrumpen y desorganizan las coordenadas simbólicas.

### Por tres

En esta nueva configuración, Luana se apega a unas trillizas de su nuevo curso y comienza a vincularse de manera fija. Todo con ellas: las busca, imponía un juego y en caso de no poder llevar adelante sus propuestas, se enojaba y pegaba, tanto a adultos como compañeros. Empiezan a generarse ciertas situaciones de índole fronterizas: Luana se manejaba de manera impulsiva y sumamente corporal. Parece no tener límites, poniéndose en riesgo a ella y a sus compañeros.

Las trillizas ocupaban un lugar protagónico en la escena. ¿Qué operaba en estos momentos? Lacan sostiene que la agresividad pareciera darse como intencional y se demuestra eficiente, mas pone en cuestión dicha intencionalidad. Así lo expresa: “La experiencia analítica nos permite experimentar la presión intencional. La leemos en el sentido simbólico de los síntomas, en cuanto el sujeto despoja las defensas con las que los desconecta de sus relaciones con su vida cotidiana y con su historia (...)” (Lacan, 1966, p.109). Luana gritaba palabras fuera-o contra- del contexto y trasgresoras para el universo escolar- “*puta, caca, culo*”; se hacía notar. ¿Cómo leer estas escenas relatadas? Untoiglich dice “(...) el lenguaje es también utilizado con fines evacuativos “palabras-descarga”, despojadas de cualidad metafórica” (Untoiglich, 2009, p.26). ¿En qué borde se encuentran estas palabras/acciones?

Específicamente con docentes, se intentaba abrir lecturas y sentido posibles ampliando la eficacia manifestada y eficaz en el punto de la agresividad.

La autora describe y analiza los denominadores comunes en las patologías actuales de la infancia y nombra “*patologías del ser*”, ubicando déficit en cuestiones narcisísticas y sus quiebres. Al decir de la autora “*Lo que está en juego es del orden de lo primario, carencias ligadas al “carozo” de la subjetividad (...) Los mecanismos de defensa habituales son la escisión, desinvertidura (Green, A, 1994) y la proyección -principalmente en su vertiente agresiva-; y la idealización- que aparece rápidamente en las situaciones vinculares y desaparecen tan velozmente como llegó*”. (Untoiglich, 2009) Se imponía la necesidad un adulto que contuviera, estuviera cerca, le hiciera de borde. La posibilidad de escuchar, atender y aprender en clase se dificultaba cada vez más. En todos los casos, la escuela comunicaba dichas escenas a la familia, quienes solían no responder el teléfono, desconfiar de lo acontecido o bien enojarse con la institución.

Dos escenas que interpelan a la escuela: Luana agarra un cuchillo y “*juega*” a amenazar con el mismo. En otra oportunidad, *aprieta* con intensidad a una de las trillizas con una bufanda, dejándola sin aire. Vale mencionar la diferencia intencionalmente establecida, entre “*apretar*” y “*ahorcar*” ya que ambas operan de distintas maneras[i]. Significantes que la escuela intentó no inscribir, a pesar de los

nombramientos que circulaban por los docentes (y familias de la Institución), intentando no cerrar ni obturar determinados sentidos. Siguiendo a Lacan “*Los símbolos envuelven en efecto la vida del hombre con una red tan total, que reúnen antes de que él venga al mundo a aquellos que van a engendrarlo “por el hueso y por la carne”, que aportan a su nacimiento con los dones de los astros, si no con los dones de las hadas, el dibujo de su destino, que da las palabras que lo harán fiel o renegado, la ley de los actos que lo seguirán incluso hasta donde no es todavía y más allá de su misma muerte (...)*” (Lacan, 1966, p.269).

Si se piensa a la escuela como un espacio de experiencias transformadoras y subjetivantes, las mismas no pueden ser pensadas por fuera del lenguaje; palabras enunciadas, omitidas, reforzadas o silenciadas que dejan marcas y cobran peso en términos subjetivos. Al decir de Lacan: “*Incluso si no comunica nada, el discurso representa la existencia de la comunicación; incluso si niega la evidencia, afirma que la palabra constituye la verdad; incluso si está destinado a engañar, especula sobre la fe en el testimonio.*” (Lacan, p.245).

Proceso primarios que invaden la escena escolar; irrumpen y no logran ligarse. Escenas de “desinscripción”; expulsiones violentas. La sexualidad que se impone y un armado de límites que pareciera- en esos momentos- no haberse construido. ¿Cómo intervenir en estas situaciones? Como psicóloga del Equipo de Orientación de la Institución, consideraba fundamental una lectura analítica - en el marco de un análisis terapéutico- que permitiera una orientación y recorrido a trazar. Preguntas que se abrían en términos de estructura subjetiva y los límites que se imponían en el marco de mi función dentro de la escuela.

Imperaba la necesidad de un trabajo terapéutico que abordara esta situación y ponga a trabajar la construcción de límites y fronteras, dando lugar a los procesos de corte, de pérdida, habilitando otros espacios y posibilitando reinvestir nuevos objetos.

### Intentos de entramar

Desde mi función, intenté intercambiar y trabajar en conjunto con la psicóloga que acompañaba a Luana pero esto se dificultaba. La misma no respondía llamados o bien desestimaba las escenas relatadas. En paralelo, los padres se mostraban enojados y en desacuerdo con las decisiones que tomaba la escuela. Presentaban resistencias a escuchar aquello que la Institución venía a plantear e indicar: presentarse a reuniones con el Equipo de Dirección, realizar el pago de la acompañante a tiempo, o bien retirar a Luana de la escuela cuando la escuela lo solicitaba (al poner en riesgo a sus compañeros o a ella misma por ejemplo). ¿Cómo operaba la legalidad en la familia? Max Weber (1905) describe el paso de la Comunidad de la Edad Media a la Sociedad Moderna y ubica cierta pérdida de garantía del orden simbólico en ese pasaje. En tiempos de la comunidad, había menos peligro de una autoridad basada en arbitrariedad que en los tiempos de la familia moderna. Décadas más tarde, Lacan ubica al grupo reducido de la familia moderna como potencial desarrrollador de formas específicas de inseguridad (1938). Ahora bien, ¿qué efectos tienen estas estructuras familiares en la constitución subjetiva del infante? Gamsie sostiene: “*Aún cuando en ese modo ruidoso de evitamiento de la angustia se desliza de un franco desconocimiento de las figuras de autoridad, cuando hablamos de ni-*

ños no podemos descontar, por estructura, la existencia necesaria de un otro encarnado en aquellos adultos que puedan “tenerlo de la mano para no dejarlo caer” (...) el efecto que suelen producir estos niños que se arrojan a su propio vértigo para no quedar enredados en la dimensión gozosa de los padres, quienes los “dejan caer” (Gamsie, 2011, p.35). La escuela intentando construir una autoridad, allí donde Luana parece no poder reconocerse ni sostenerse. ¿Qué efectos tiene esto en relación a las legalidades que propone lo escolar? Siguiendo a la autora: “Los denominados síntomas en la infancia pueden ser entendidos como *actings-out* y *transferencia no interpretada por los padres, quienes no se dan por aludidos respecto del padecimiento de sus hijos que se expresa generalmente en otra escena, la escena pública.*” (Gamsie, 2011).

#### Revisitando [iii] la práctica (y más allá)

Entendiendo a Luana “en situación” [iv] se analizó la trama desde las diferentes interacciones y escenarios que la atravesaban y se operó a partir de allí.

Se trabajó de manera sistemática con los docentes, entendiendo que sólo “entre varios” es que se puede sostener y acompañar a Luana. Tal como plantea Halleux: “Cuando cada partenaire juega su partida siguiendo su propia táctica y la estrategia del conjunto, el resultado es una multiplicación de ofertas que favorecen el surgimiento de un buen encuentro para el sujeto. Esta red de ofertas, este campo de intervenciones dirigidas por una estrategia de equipo, crea una atmósfera de deseo: para los educadores y tal vez para los niños. Dicha atmósfera puede permitir a un sujeto liberarse de su Otro devastador” (Halleux, 2014, p.15).

Ciertas docentes expresaban tener miedo, incertidumbre y se las observaba sumamente pendientes de Luana; casi a la expectativa de que algo sucediera.

Trabajo sistemático con el equipo y con profesionales externos; se abordaron los miedos que generaba Luana y cómo operaba en la práctica. La importancia de ubicarla en el lugar de niña y retomar la función de los adultos, orientada a la construcción de un borde simbólico. Se trataba de ligar, simbolizar y acotar: acompañar este proceso. En este sentido, el juego era partícipe de este entramado; al decir de Fukelman: “La posibilidad de situar lo que no es juego, se sustenta en la delimitación del campo de juego” (Fukelman, 2015, P.37). En este sentido; en los momentos de mayor desorganización e impulsividad de Luana, se intentaba reconocer y armar un juego, allí donde parecía no haberlo. Al decir de Fukelman “El juego como espejo en el cual un sujeto se puede reconocer como niño” (Fukelman, 2015). Jugar a la peluquería, estar en un circo, vender muñecas. Parecía que en estos momentos, ofrecerle un espacio y “prestarle” recursos, le permitía organizarse y posicionarse desde otro lugar. Siguiendo al autor, “Para que un chico se reconozca jugando requiere que Otro reconozca que eso es un juego” (Fukelman, 2015). Intervenciones ¿escolares?

Por otro lado, se organizaron los recreos de forma separada, buscando que Luana comparta este espacio con alguna de las trillizas ya que la totalidad le retornaba de manera amenazante.

Se revisaron las planificaciones y propuestas didácticas. Ajustes de tiempos y anticipación de las diferentes actividades que podían desencadenar grandes escenas violentas.

Luana empeora. Se decide reducir el horario: comenzó a retirarse al mediodía, evitando estar por la tarde con las trillizas ya que las mayores situaciones riesgosas acontecían en estos espacios compartidos. Agotándose los recursos humanos para contener a Luana, se decidió introducir una profesional (psicóloga) que pusiera cuerpo y borde a estos momentos, intentando atender a esta mirada especial que parecía estar solicitando. Esto implicó enojo por parte de los padres, debido al desacuerdo de incluir una “maestra integradora” tal como la denominaban, sumado al dinero que esto les implicaba. Nuevamente intentando explicitar el sentido, resignificar esta función y nombrar sin rótulos cuasi patologizantes.

Pensar y armar un entramado de intervenciones y actores que permitieran acompañar y sostener esta situación pareciera no alcanzar. ¿Y la pregunta por la Institución? Tal vez sea la misma institución, lo que genere efectos hiatrogénicos. Mannoni introduce en concepto de escuelas estalladas haciendo alusión a la exogamia, como apuesta para ampliar las fronteras de lo escolar a lo educativo; para poder articular con otros y sacar provecho a los *hechos insólitos* que surjan en estos encuentros. El autor hace alusión al estallido de una institución cuando se ubica al individuo en una función respecto de un otro. Así lo plantea “Se establecerá una dialéctica a partir de un objeto de amor que falta, es decir a partir de cortes introducidos en el discurso colectivo, que, al permanecer prisionero en la institución, se estereotipará en un ritual adaptado a la situación patológica tal como se ha creado con unos y con otros” (...) En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia, aberturas hacia el exterior, brechas de todo tipo. Mediante *esta oscilación entre un lugar y otro* puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere. (Mannoni, 1979, p. 72). Concluye el 2016.

#### Cambio de año, nueva oportunidad

Comienza el 2016 y se decide cambiar a Luana de grado, evitando el encuentro con las trillizas [v]. Este cambio tuvo buenos efectos; Luana se mostró diferente, con mayor disponibilidad y aceptación a las normas en general.

Intenso trabajo desde temprano con las nuevas docentes buscando inéditas recepciones; otorgándose a ellas la posibilidad de encontrarse con una nueva alumna [vi], y también Luana, recibiendo nuevas miradas, espejos; oportunidades. En este sentido, apostar a otras miradas. Tal como sostiene Szyber “En el momento de su encuentro con el ámbito social aparece un inter-juego entre la realidad subjetiva del niño y lo que se va construyendo en esa trama *inter-subjetiva que abre una nueva posibilidad en la escuela; una oportunidad subjetivante*” (Szyber, 2009, p.56).

#### Más que tramas, trampas

Pasado un tiempo, las trillizas comienzan a perder protagonismo y un nuevo integrante de su grado cobra entidad: “Sol”. Luana empieza a aferrarse de manera insistente, la busca y propone un juego sumamente corporal y desafiante. Algo de esta relación -similar al de las trillizas- volvía a desorganizarla. Nuevamente intenta imponer lo que quiere, busca una mirada específica y “especial” del adulto, desafiando a la autoridad y a los límites impuestos por los mismos. Los padres realizan una consulta con una nueva psicóloga, quien

realiza críticas respecto al trabajo realizado por la escuela- específicamente a la introducción de una acompañante psicóloga en el grado- considerando dicha práctica como etiquetante y encasillante. Luego de ciertas entrevistas, considera que Luana no necesita continuar con el tratamiento.

Por otro lado, las tramas familiares que obstaculizaban y operaban cual trampa: Un padre que se comunica con virulencia; en sus modos y en sus dichos y una madre con cierta hipotonía; presentando dificultades para sostener la mirada. Al decir de Rodríguez: *“Para que “haya función” y “la cosa funcione”, es necesario que se cumplan las funciones parentales: Límites, prohibición, no como actos pedagógicos sino nominantes y delimitantes del espacio en tiempos de infancia”* (Rodríguez, 2011, p.35).

Cabe pensar como los rasgos familiares continúan vigentes y se manifiestan a su modo con la institución. A través de su propia fantasía, cada uno hace su entrada en a escena. Manonni lo describe: *“(…) Los adultos tienden a reproducir luchas de fratria en la escena de la institución para trasponer allí sus dificultades personales, e incluso para reivindicar inconscientemente “cuidados”.*” (Manonni, 1979, p.156). Atendiendo a los enojos, planteos e incumplimiento de las indicaciones del Equipo de Dirección por parte de la familia (y de Luana) vale preguntarse por legalidad - que en varias ocasiones parece no intervenir- y el lugar de la autoridad. ¿Acaso puede operar la ley escolar si la misma no es sostenida por la familia? Beatriz Greco (2011) propone visitar el concepto de autoridad en el marco de las instituciones educativas y sitúa el carácter legal o legítimo de la misma, que se otorga por vía del reconocimiento. A su vez, menciona que esta le “da vida” a la legalidad de una norma. La autora sitúa un doble movimiento de la autoridad, adjudicando su naturaleza social; así dice: *“Una autoridad pone en marcha un cambio en el otro cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. La solicitud de renuncia no es sólo para quienes reciben la influencia de la autoridad sino también para la autoridad en su aceptación de los propios límites y en la necesidad de ejercer un “trabajo” en relación, configurador”,* y aclara *“el territorio educativo es particularmente sensible a este doble movimiento”*. Si es que la renuncia hace al reconocimiento de la autoridad; es posible generar esa renuncia? ¿A qué renuncia se refiere la autora? Procesos de orden constitutivo que retornan, rodean e insisten de manera singular. Por otro lado -o no- el trabajo en conjunto con los profesionales externos de Luana también se tornó tramposo. La escuela analizó y llevó adelante diferentes estrategias y dispositivos para alojarla, aún teniendo poco - o nulo - acompañamiento, orientación e incluso diálogo de los profesionales de salud mental que la atendían. Pensando en la inclusión como paradigma educativo y en total oposición frente a la masiva patologización y diagnosticación de la infancia me pregunto: ¿quién excluye a quién? O bien, ¿quién etiqueta a quién? Lejos de intercambiar y analizar procesos y estrategias junto con profesionales de la salud mental que aporten la mirada clínica y enriquezcan el entramado escolar propuesto, el diálogo interdisciplinario sólo provocó fracturas.

Des-etiquetar la práctica y pensar, escuchar desde otra mirada a la escuela, también es un ejercicio que permite abrir o cerrar puertas y oportunidades.

### Límites - ¿que entraman?

La solicitud de un encuentro y acuerdo con los padres de Luana y la psicóloga marca un límite. Necesidad de armar entramado «escuela-familia-profesionales» que permita construir una estructura sólida para sostener a Luana y a la familia en la Institución se vuelve condición de estructura de soporte como posibilidad. De otro modo, las intervenciones -escolares- no encuentran ligadura, se sueltan y caen en una trampa. La importancia del encuadre.

Se abre la pregunta respecto de los límites de Luana, de la familia y los propios de la escuela. Se comunica la posible no re matriculación para el siguiente año; lo que funciona como límite para la familia. Límites que operan y posibilitan. Empiezan a escuchar y cumplir con ciertos acuerdos.

Aristóteles definía la trama como *“el principio fundamental de la tragedia”* y formuló la teoría de la *«trama unificada»*, la cual contiene un planteamiento, nudo y desenlace. Si bien cada parte tiene una función independiente, contribuyen al todo narrativo. Ahora bien, el nivel de conexión es tal, que la eliminación de cualquiera de ellos reformaría la trama en su totalidad.

Se abre la pregunta: ¿hasta dónde es efectiva la intervención escolar, si no se encuentra entramada con un espacio terapéutico que acompañe el proceso de Luana? ¿Cómo opera la escuela si no hay autoridad reconocida por los padres? ¿Cuál es el límite de la Institución cuando los alumnos no se encuentran disponibles, en términos subjetivos, de soportar y compartir espacios con otros? ¿Cómo leer o escuchar lo manifestado por Luana? Lydia Santiago y Raquel Martins (Santiago, Martins, 2016, p.33) plantean: *“Así, en la práctica de intervención en espacios sociales como las escuelas, a diferencia de lo que ampliamente se divulga como “escucha”, el psicoanálisis realiza la “lectura” de un síntoma-procedimiento que no sólo el psicoanalista desarrolla, sino que se transmite a aquel que habla sobre su malestar.”*

En tiempos donde se abren los sentidos de la escuela y se desdibujan las funciones originarias del sistema, se abre la pregunta, ¿es función de la escuela leer ese síntoma? Corea y Lewkowicz planteaban que la instituciones ya no son las mismas ya que carecen de la meta-regulación estatal y quedan huérfanas de la función que el Estado-nación otorgó en sus inicios: producción y reproducción del lazo social ciudadano. Agregan: *“(…) Las condiciones generales con que tienen que lidiar no son estatales sino mercantiles, no son estables sino cambiantes y por ende (...) las condiciones de encuentro no están garantizadas.*” (Corea, Lewkowicz; 2004, p.32).

En este contexto, sin proyecto general donde implicarse, será necesario pensar nuevas funciones, tareas, sentidos de la escuela; destituidas de ciertas entidades pero constitutivas de subjetividades en un porvenir.



## NOTAS

<sup>[i]</sup> Si es que así se pueden denominar. Dentro del marco escolar, ¿pueden denominarse clínicas?

<sup>[ii]</sup> Incluso de haberla “ahorcado” se buscó generar cierto equívoco al respecto. ¿La quiso ahorcar? ¿Qué otra cosa pudo haber querido hacer?

<sup>[iii]</sup> Se toma el concepto de “revisitar” de Sandra Nicastro, que implica un “re-mirar” aquello conocido, como si fuera la primera vez.

<sup>[iv]</sup> “No se trata de mirar a un sujeto aislado, sino a un sujeto en situación, en interacción con otros, participando de escenarios culturales particulares como la escuela. Se trata de un giro que dio lugar a la complejización de las unidades de análisis” (Aizencang, Bendersky, 2013, p.13).

<sup>[v]</sup> Si bien desde la lectura institucional se podía ubicar algo sintomático en el vínculo con las trillizas, y un eventual desplazamiento; se optó por la apuesta y búsqueda de cierta estabilidad que le permitiera a Luana generar movimientos subjetivos, corrimiento de posición.

<sup>[vi]</sup> Cabe mencionar que los enojos, golpes y grandes despliegues de Luana eran conocidos y hasta populares en la escuela. Abundaban los rumores

## BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N.; Bendersky, B. (2013). “Escuelas y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan”, Buenos Aires: Manantial.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2004) “Pedagogía del aburrido”, Buenos Aires: Paidós.
- Fukelman, J. (2015). “Ponerse en juego” Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo Psicoanalítico del Caribe, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumen.
- Gamsie, S. (2011). Los niños díscolos en Revista Psicoanálisis y el Hospital N°39 “Fragilidad del lazo Social”, Buenos Aires.
- Greco, B. (2011). “Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación”. En R. Maliandi (Comp.), Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales (pp. 85-90). Buenos Aires: FUCES
- Halleux, B. (2014). Novedades sobre la práctica entre varios: La práctica lacaniana en instituciones I. Otra manera de trabajar con niños y jóvenes; Buenos Aires: Grama.
- Lacan, J. (1966). Escritos 1, Paris, Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1938) “Los complejos familiares en la formación del individuo”.
- Nicastro, S. (2006). “Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido”, Rosario: Homo Sapiens.
- Manonni, M. (1979) “La educación imposible”, México, Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención, Buenos Aires.
- Rodríguez, M. (2011) “Excesos en la infancia. Escenas de la infancia” en Revista Psicoanálisis y el hospital Nro. 49 “El superyó de la época” Buenos Aires.
- Szyber, G. (2009) “De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos” en L. Wettengel, G. Untoiglich y G.Szyber (comps) Patologías actuales en la infancia, Buenos Aires: Noveduc.
- Santiago, A.L.; Martins de Assis (2016) “¿Qué le pasa a ese niño?” Buenos Aires: Grama ediciones.
- Untoiglich, G. (200) “Patologías actuales en la infancia” en L. Wettengel, G. Untoiglich y G.Szyber (comps) Patologías actuales en la infancia, Buenos Aires, Noveduc.
- Weber, M. (1905) “La ética protestante y el espíritu capitalista”, Madrid, Alianza editorial.

# LA ESCUELA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO HISTÓRICO LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA APROXIMACIÓN NARRATIVA EN PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

---

## RESUMEN

A partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Galsser y Strauss, 1967; Srauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991) hemos llegado a ciertas conclusiones provisionarias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento histórico construido en la escuela. La investigación fuente de este trabajo intenta enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento histórico escolar a partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados “Fenómenos Didácticos” y del uso de ciertas mediaciones semióticas. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos.

## Palabras clave

Historia escolar, Psicología cultural

## ABSTRACT

THE SCHOOL AND THE CONSTRUCTION OF HISTORIC ACCOUNT THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE NARRATIVE APROXIMATION IN CULTURAL PSYCHOLOGY

From a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying and, consequently, building them into categories which are later tested in their descriptive capacity, (Glasser and Strauss, 1967; Srauss and Corbin, 1988; Burawoy, 1991) we have arrived to certain provisory conclusions about the processes of negotiation of meanings that happen in the classroom, and their effects on the historic knowledge built at school. The source research of this piece of work tries to focus on certain aspects in the construction of the school historic knowledge from the analysis of the didactic situations, and of the “Didactic phenomena”. So, we are trying to reach the construction of a viewpoint that using certain concepts of the cultural psychology, in their narrative approximation, tries to explain descriptively some characteristics of this phenomena.

## Key words

Cultural psychology, School history

A partir de los avances de una investigación que se viene realizando en la UNLZ Intentaremos aquí, por razones de espacio de un modo sumamente breve y esquemático, a efectos sólo ilustrativos, ciertos señalamientos teóricos y metodológicos desde el modelo narrativo de la Psicología Cognitiva. Tales lineamientos nos permiten indagar el modo en que ciertas matrices conceptuales de tal aproximación fueron capaces de ser utilizadas para construir un observatorio que aporte a la elucidación macro y microgenética del modo en que se construye la historia escolar entendida como tarea intersubjetiva, así como, consecuentemente, el modo en que se producen las deformaciones que señalaremos ms abajo. Tal visión, creemos, aportará a la reconstrucción de nuevos modelos tanto en relación a las categorías de análisis de la psicología como a las propuestas didácticas.

Indagaremos, entonces, acerca de la pertinencia y límites que, para el análisis de los fenómenos didácticos en la construcción de la historia escolar, tengan ciertas categorías propias de las aproximaciones denominadas psicología cultural o aproximación narrativa. En dicho trabajo, nos proponemos estudiar la validez de tales categorías para el análisis de los mecanismos que provocan distancias epistemológicas significativas y algunas veces fuertemente deformantes entre la historia escolar erudita, la que el docente se propone enseñar, y la efectivamente construida como “tarea intersubjetiva” en el salón de clase (fenómenos al que Chevallard –1994- ha denominado transposición didáctica).

## Historia y transposición didáctica. Una mirada desde algunos conceptos de la psicología cultural.

Como ya hemos visto, este trabajo intentará indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela incluyendo los denominados fenómenos didácticos. Creemos que tal análisis es esencial a los fines de lograr una historia escolar polifónica, conceptual y procedimental que permita la construcción de nuevas ciudadanía en el mundo contemporáneo. A tal fin, creemos adecuado, como un aporte a tal objetivo analizar la pertinencia y límites de ciertos conceptos de la psicología cultural (particularmente en la línea que algunos autores han llamado aproximación narrativa, Carretero, 1997; Baquero, 1996; Bruner, 1975, 1982, 1990; Werstch, 1989; 1993; Rosa, 1994; Riviere, 1984; 1987) para el análisis de los modos de producción y uso del saber histórico en la escuela, así como sus consecuentes características epistemológicas. Tales intenciones requieren cuestionarse si las categorías clásicas de la psicología cognitiva no precisan de una profunda transformación. A estos efectos, uti-

lizaremos la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996;1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984;1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. Estas afirmaciones se orientan hacia una reconstrucción convergente de diversas teorías contemporáneas (las herederas del enfoque psicogenético, del sociocultural, de las denominadas teorías cognitivas, etc.) a partir del rediseño de sus unidades de análisis. Es esta última también, nuestra intención. En esta búsqueda indagaremos acerca de las potencialidades y límites que para tal fin tienen las categorías psicológicas, tarea, apropiación de voces, polifonía y cambio conceptual.

Antes de definir tales conceptos previamente indicaremos a que nos referimos por aproximación narrativa. En el marco de la psicología cognitiva aparecen varios modelos que intentan explicar el funcionamiento de los sistemas cognitivos humanos. La aproximación narrativa intenta usar como modelos de funcionamiento mental al lenguaje y la narración, oponiéndose a otros modelos (desde este punto de vista reduccionistas) que intentan explicarlo desde sistemas binarios como los informáticos. Se intenta trascender los meros procesos de incorporación, almacenamiento y tratamiento de la información para pasar a preguntarse por la interpretación, la negociación y la construcción de significados (Valsiner, 1992;1998; Rommetveit, 1985; Newman, Griffin y Cole, 1991), la construcción y usos de símbolos en el hombre (Rosa, 1994; Riviere, 1994), la mediación semiótica (Werstch, 1985;1988;1989) y el uso y la apropiación de diversas voces (Penuel y Wertsch,1998; Rosa, 1994; Saljo, 1999; Nunes, 1999, Riviere, 1994). Dentro de esta vertiente analizaremos tales construcciones como situadas en espacios sociales específicos que la constituyen (Rommemeit, 1985; Valsiner, 1987; Penuel y Werstch, 1998). En este sentido suscribimos posiciones como las de Valsiner (1987;1992;1998), Pino (1999a;1999b;1999c) y otros en el sentido de no diferenciar lo intrasubjetivo de lo intersubjetivo ni en cuanto a contenidos ni en cuanto a operaciones. En otras palabras y parafraseando a Baquero (1996) en su interpretación de Vigotsky, lo específicamente humano es social. Creemos que todas estas características son las que le permiten a esta aproximación realizar el análisis del saber histórico en tanto construcción discursiva intersubjetiva que será el objeto de nuestras futuras indagaciones.

Definido ya el marco intentaremos ahora definir algunos de los conceptos que lo operativizan a los fines de nuestro trabajo. El concepto central que articulará al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea**. Tal concepto es originario de la categoría "actividad" de Leontiev (1983,1984 ) y luego fue retrabajado de un modo similar al que aquí lo usaremos por, entre otros, Newman, Griffin y Cole (1991) y Werstch (1985, 1988). En este marco teórico las operaciones mentales están constituidas y se visualizan en acciones en un doble sentido: es en ellas donde se expresan y es en ellas donde se constituyen (Leontiev, 1983;1984). Sin embargo su desarrollo posterior ha demostrado que la categoría "actividad" es insuficiente para describir el funcionamiento de los sistemas cognitivos humanos sino se incluyen en ella al lenguaje y la capacidad simbólica no sólo con un carácter instrumental (lugar donde

el pensamiento se expresa) sino como lugar donde se constituye lo mental en un espacio social (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Riviere,1994; Rosa, 1994; Nunez, 1999; Valsiner, ; Rommemveit, 1985; y otros).

En el marco del concepto actividad y a los fines de su operacionalización utilizaremos la reconstrucción de la categoría tarea (Leontiev,1983;1984) que realizaran Newman, Griffin y Cole, (1991); en tal sentido se entiende como una construcción intersubjetiva de objetivos y acciones comunes. Es decir, ninguna de sus partes puede analizarse por si sola ni desde el punto de vista de sólo uno de sus actores a riesgo de perder su comprensión. Consecuentemente, una misma acción en contextos situacionales y, por lo tanto, con objetivos diferentes, no constituye una tarea idéntica. Como vemos, nuevamente, las fronteras entre lo inter y lo intrasubjetivo se diluyen.

El carácter articulador de este concepto nace de algunos isomorfismos con ciertos aspectos de la denominada transposición didáctica. En efecto, tal como ha sido entendida aquí, el carácter intersubjetivo de la tarea implica necesariamente una apropiación recíproca de objetivos y significados. En una actividad conjunta exitosa el alumno se apropia del objetivo del docente y éste de las acciones del niño, todo lo cual implica una permanente negociación de significados sin la cual no hay definición de situación compartida. Sin la cual, usando una feliz definición de Newman, Griffin y Cole (1991) no hay "ficción estratégica". Ficción, por el "como si" que implica realizar aquello de lo que no se conoce en profundidad el objetivo; y "estratégica" porque sin tal ficción (donde la acción aparece exteriorizada en un marco que permite sostenerla) , no hay interiorización de la tarea y, consecuentemente, apropiación de la operación en tanto interiorización de una acción mediatizada semióticamente y enmarcada en un objetivo explícitamente conocido (tarea). Ahora bien, interiorizar una tarea y convertirla en una operación intrasubjetiva implica como vimos una delicada negociación de significados, objetivos y acciones en un contexto de restricción semiótica y cultural[1] realizado por el docente en clase. Tal negociación (proceso necesario de regulación sin el cual no hay autorregulación) es necesariamente, en buena parte, no sujeto al control voluntario del enseñante. Dicho de otro modo, necesariamente hay un salto entre aquello que el docente se propuso como tarea a construir y la que realmente se construyó en la escuela. Y aquí comienza a vislumbrarse el isomorfismo señalado: la negociación de significados en la sala de aulas es una dimensión del mismo fenómeno del que se ocupa la transposición didáctica. En efecto, son las condiciones de la producción didáctica las que determinan el modo peculiar del marco regulatorio intersubjetivo (canalización) que se produce en la sala de aula. En síntesis, la negociación de significados en el marco de la construcción intersubjetiva de la tarea es una de las dimensiones del denominado fenómeno de la transposición didáctica. Entonces creemos, puede ser utilizado este modelo constituido por, entre otras, las tres categorías que aquí esbozaremos en el marco de la aproximación narrativa para intentar observar algunos aspectos de los modos peculiares en que tal fenómeno ( la transposición) se despliega. Es más, creemos posible indagar desde aquí algunos de los procesos macro y microgenéticos (Coll y otros, 1992 ) que, utilizando ciertos mecanismos semióticos de canalización allí

se desarrollan. Creemos, en consecuencia, que esto abre un campo de investigación destinado a vislumbrar tales procesos y utilizar posteriormente, si es posible, la información allí recogida para el futuro accionar.

No disponemos aquí del espacio suficiente para un exhaustivo detalle del resto de las categorías posibles a utilizar en tal análisis. Solo referiremos que las nociones de voces, polifonía y cambio conceptual se redimensionan alrededor de esta última a la que se entiende como un diálogo, y no suplantamiento, de géneros y voces nacidas de prácticas sociales diversas.

En orden a lo metodológico y complementado lo trabajado más arriba, creemos que una investigación de este tipo que intente dar cuenta de la viabilidad de un marco categorial para el análisis de los fenómenos didácticos en el aula, debe realizar una búsqueda comprensiva dirigida al futuro desarrollo de hipótesis sobre un fenómeno particular, a partir de estudios en profundidad que permitan la construcción de una matriz de categorías conceptuales. Se trabajó, entonces, en el marco de un proceso espiralado, partiendo de una matriz de datos, poniendo a prueba su capacidad descriptiva mediante la confrontación empírica, para reconstruirla y, así, continuar el proceso (Glasser y Strauss, 1972; Valsiner, 1987-1998). Nuestra indagación no se dirigirá, por lo tanto, a la búsqueda de relaciones causales a partir de hipótesis previas, ni a verificar en una muestra cuidadosamente delimitada a partir de un universo observado.

### Conclusiones provisionarias

1.- Se han comenzado a vislumbrar la construcción de "tareas paralelas" (Esto es procesos de negociación de objetivos significados y acciones paralelos a la tarea hegemónica que intenta construir el docente) y consecuentemente de objetos escolares diversos, algunos de ellos relativamente "invisibles", conformándose en voces que "dialogan", en forma oculta -independientemente de la voluntad de los actores-, portando procedimientos cognitivos y conceptos específicos que, al no percibirse, actúan sin control alguno. En el mismo marco suelen aparecer en estas tareas paralelas hegemónicas en su construcción por diversos alumnos, fenómenos didácticos también paralelos.

2.- Creemos, finalmente, haber cumplido hasta el momento, el objetivo de poner a prueba la matriz categorial, demostrando su capacidad descriptiva

3.- El uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les permite "canalizar" semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel microgenético. Tales mecanismos semióticos permitieron orientar, aunque no determinar (por eso "canalizar") el desarrollo cognitivo. Tal uso les permitió "negociar" con el alumno Zonas de libertad de movimientos (Z.L.M). y Zona de acción suscitada (Z.A.S) (Valsiner, 1987;1998 ) y consecuentemente "ajustarlas" (variando la "abreviación" y el uso de perspectivas referenciales) para mantenerlos dentro de la Z.D.P. Esto le posibilita mantener un desafío semiótico adecuado que de como resultado las mutuas apropiaciones (alum-

no-docente) necesarias para el cambio cognitivo.

Así la no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico. Esto perjudica fundamentalmente a los alumnos sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.

4.- Esperamos en este marco ser capaces de construir un tipo de mirada que permita aportar al análisis, conceptualización y operación sobre los fenómenos observados y, en consecuencia, contribuir también a la consecución de un relato histórico escolar como el más arriba planteada

### NOTA

[1] Tal el concepto de canalización de Valsiner (1987, 1992, 1998 )

### 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. (1979 a) "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. Harvard 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, (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: Vygotskian perspectives." Cambridge University Press. New York.
- Wertsch, J. (1988) "Vygotsky y la formación social de la mente". Editorial Paidós. Barcelona.

# COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN FUTUROS PROFESORES DE PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo es parte de una tesis doctoral sobre las competencias socioemocionales que se ponen en juego en el momento de realizar las prácticas docentes. Bisquerra Alzina (2003) define a las competencias socioemocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Este estudio descriptivo-longitudinal, tiene por objetivo estudiar las competencias socioemocionales en la formación de profesores a través del Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI, Adaptación: Mikulic y García Labandal, 2015) y el Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE, Mikulic, 2013). La muestra fue de 173 futuros profesores cursantes de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Los resultados muestran que las competencias socioemocionales percibidas al inicio de las prácticas con valores medios más altos son Conciencia Emocional, Comportamiento Prosocial y Autoeficacia y más bajos Regulación Emocional; Asertividad y Comunicación Expresiva. Al finalizar se visualizan valores más altos en Conciencia Emocional; Comportamiento Prosocial y Optimismo y más bajos Regulación Emocional; Asertividad y Comunicación Expresiva. Se concluye que las variables Asertividad y Regulación Emocional presentan diferencias significativas durante las prácticas docentes, por eso resulta nodal regular emociones en las transacciones sociales que se dan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

## Palabras clave

Competencias socioemocionales, Evaluación Psicológica, Prácticas docentes, Profesores de Psicología

## ABSTRACT

SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES IN FUTURE PSYCHOLOGY TEACHERS

This study is part of a doctoral thesis on the socio-emotional competencies that are to be considered when assessing teaching practices in psychology teachers in initial formation. Bisquerra Alzina (2003) defines socio-emotional competences as the set of knowledge, skills, abilities and attitudes necessary to properly understand, express and regulate emotional phenomena. This descriptive-longitudinal research aims to study the social-emotional competences in teacher education through the Coping Responses Inventory (CRI, Adaptated by Mikulic and García Labandal, 2015) and the Inventory of Socio-emotional Competences (ICSE, Mikulic, 2013). The sample consisted of 173 future teachers of Special Didactics and Practice of Teaching Psychology Teachers. The results show that the socio-emotional competences perceived at the be-

ginning of the practices with higher average values are Emotional Awareness, Prosocial Behavior and Self-efficacy and lower Emotional Regulation; Assertiveness and Expressive Communication. At the end, higher values are observed in Emotional Awareness; Prosocial Behavior and Optimism and Lower Emotional Regulation; Assertiveness and Expressive Communication. It is concluded that the variables Assertiveness and Emotional Regulation present significant differences during the teaching practices, thereafter it is important to assess emotional competences as to regulate emotions in the social transactions taking place in teaching and learning situations are essential.

## Key words

Social-Emotional Competencies, Psychological Assessment, Teaching Practices, Psychology Teachers

## Introducción

Este trabajo es un recorte de una tesis doctoral sobre el afrontamiento y las competencias socioemocionales que se ponen en juego en el momento de realizar las prácticas docentes en profesores de psicología en formación inicial. El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que se nutre de la noción de aprendizaje, en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica, y más orientada a la solución de problemas.

El objetivo es relevar las competencias socioemocionales presentes al inicio y finalización de las prácticas docentes en la formación de profesores de Psicología.

## Las competencias para enseñar

La adquisición de competencias es un proceso complejo, que admite diversas interpretaciones y matices, pero donde se hace necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) proponen una definición más amplia e integral del concepto de competencia, como capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Estos autores buscan superar el concepto de competencias técnico-profesionales, vinculadas únicamente al "saber" y al "saber hacer" dentro de un ámbito educativo y profesional específico, reemplazándolo por el más amplio e integral de competencias emocionales o socio-emocionales. Bis-

quera Alzina (2003) define a las competencias socioemocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) diferencian el concepto de competencia socioemocional del de Inteligencia Emocional. Consideran que el segundo es un constructo teórico mientras que la competencia socioemocional es un concepto más práctico que pone el acento en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia da más peso al aprendizaje y desarrollo. La cantidad de competencias socioemocionales identificada y reconocida varía según diferentes autores. Asimismo, también difieren, según autor y/o modelo teórico, las capacidades o habilidades específicas que son consideradas dentro de la categoría más general de competencias socioemocionales. De una revisión exhaustiva de la literatura internacional en el tema, se pudieron identificar nueve competencias que son reconocidas e incluidas por la mayoría de los autores dentro del conjunto de competencias socioemocionales básicas. Estas son: conciencia emocional (Salovey y Mayer, 1990, Bar-On, 1997, Bisquerra, 2000, Saarni, 2000, Graczyk, Matjasko, Weisberg, Greenberg y Zins, 2000, Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010), regulación emocional (Salovey y Mayer, 1990, Bisquerra, 2000, Saarni, 2000, Graczyk et al., 2000, Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010), empatía (Bar-On, 1997, Saarni, 2000, Graczyk et al., 2000, Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010), comunicación emocional/ expresión emocional (Salovey y Mayer, 1990, Bisquerra, 2000, Saarni, 2000, Graczyk et al., 2000), autoeficacia (Bisquerra, 2000, Graczyk et al., 2000), autonomía (Bar-On, 1997), comportamiento prosocial (Bisquerra, 2000, Graczyk et al., 2000) asertividad (Bar-On, 1997, Bisquerra, 2000, Graczyk et al., 2000, Repetto Talavera y Pena Garrido, 2010) y optimismo (Bar-On, 1997; Goleman, 1999; Boyatzis, 2007).

Es posible definir a cada una de ellas de la siguiente manera:

#### 1. Conciencia de las emociones

Se trata del conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y etiquetamos las emociones. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Salovey y Mayer, 1990).

#### 2. Regulación emocional

Puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 1999).

Dentro de la regulación emocional se incluyen las actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación en la que se incluirían el auto-reconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, el control emocional, la relajación y la expresión emocional (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood 2003).

#### 3. Empatía

Es la reacción emocional producida por y congruentemente con el estado emocional del otro (Eisenberg & Miller, 1987), que implica la toma de perspectiva como dimensión cognitiva y la simpatía o preocupación empática como dimensión afectiva. La toma de perspectiva hace referencia a la capacidad cognitiva de ponerse en el lugar del otro (perspective-taking), mientras que la preocupación empática (empathic concern) o simpatía implica la capacidad emocional de sentir con el otro e implicarse de forma vicaria. (Eisenberg, 1991).

#### 4. Comunicación emocional expresiva

Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos" (Fernández Berrocal y Perez Díaz, 2003)

#### 5. Autoeficacia

La autoeficacia significa que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados y estos están en función de los principios morales que uno tiene (Saarni, 2000: 68).

#### 6. Comportamiento prosocial

La conducta prosocial se refiere a acciones voluntarias realizadas para beneficio de otros, como compartir, donar, cuidar, confortar, y ayudar (Batson, 1998; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005).

#### 7. Asertividad

Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente oposición (decir no, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo con sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta (Riso, 1988). Riso (2000) explica que una persona es asertiva cuando tiene la capacidad de ejercer o defender sus derechos personales; por ejemplo, decir "no", expresar opiniones contrarias o desacuerdos y manifestar sentimiento negativos sin permitir que la manipulen, como lo hace la persona sumisa, ni violar los derechos de otras personas, como lo hace la agresiva.

#### 8. Optimismo

Habilidad para buscar y mirar el lado positivo sobre la vida y para mantener una actitud positiva incluso en las situaciones adversas (Bar-On, 1997).

#### 9. Autonomía

Capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia "autoridad de referencia". (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). La autonomía emocional se sitúa en un punto de equilibrio equidistante entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva. Estaría en la zona de vinculación, pero vinculación saludable.

#### **Metodología:**

Se trata de un estudio descriptivo longitudinal, cuasi-experimental antes-después (o pre-post). Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI). Autor: Rudolf H. Moos, Ph. D. (1993) Adaptación: Isabel María Mikulic y Livia García Labandal. (2015) y el Inventario de Competencias Socioemocionales. ICSE (Mikulic, 2013).

La muestra estuvo constituida por 173 profesores en formación cursantes de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

## **Resultados**

Entre las competencias socioemocionales percibidas por los estudiantes al inicio de las prácticas docentes se visualizan con valores medios más altos, las competencias de Conciencia Emocional; Comportamiento Prosocial y Autoeficacia. Por otro lado las competencias percibidas con valores más bajos son Regulación emocional; Asertividad y Comunicación expresiva. Respecto de las competencias socioemocionales percibidas por los estudiantes al finalizar las prácticas docentes se visualizan con valores medios más altos, las competencias de Conciencia Emocional; Comportamiento Prosocial y Optimismo. Por otro lado las competencias percibidas con valores más bajos son Regulación emocional; Asertividad y Comunicación expresiva.

Una de las hipótesis que se intentó revisar fue conocer si los estudiantes que eligen la carrera de profesorado de Psicología ya tenían competencias socioemocionales desarrolladas o si estas se desarrollan en el transcurso de la cursada.

Fernández Berrocal y Extremera (2002), explicitan que los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad de los profesores para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de las clases.

Zahonero y Martín (2012) afirman que los aspectos afectivos son considerados como eje conductor de la función docente y el éxito del profesorado está determinado, más allá de los conocimientos por lograr, que los estudiantes se desarrollen como personas integradas en la sociedad y dispongan de competencias socioemocionales que les permitan afrontar retos de la vida cotidiana (Extremera y Fernández Berrocal, 2004). Por otra parte la formación inicial y permanente de los docentes en competencias socioemocionales implica garantizar la promoción del bienestar y rendimiento laboral de los futuros profesores (Extremera y Fernández Berrocal, 2004). Pero para que los estudiantes desarrollen las CSE es preciso que los docentes las dominen, pues el profesorado constituye un referente de aprendizaje constante para el alumnado (Comellas, 2002; Extremera y Fernández Berrocal, 2004) y les suscita actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010). Es decir que si los profesores saben expresar sus emociones esta capacidad se fomentará indirectamente en sus estudiantes (Calderón, González, Salazar y Washburn, 2014). Es nodal que los docentes dispongan de capacidad para generar y mantener emociones positivas para mitigar estados emocionales negativos y mejorar el bienestar docente y de los alumnos (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

Al analizar el perfil de competencias socioemocionales percibidas por los estudiantes de profesorado se advierten diferencias significativas entre el inicio y finalización de las prácticas docentes de los futuros profesores que cursan el profesorado de psicología en las competencias de Asertividad y Regulación Emocional. Los valores medios en tales competencias son más elevados en el período de finalización.

Al finalizar las prácticas docentes los estudiantes perciben mayor desarrollo en la competencia de Asertividad. En el espacio del profesorado universitario se busca formar profesionales idóneos y competentes, capaces de formar parte de equipos de trabajo de

buen desempeño y orientados a metas competitivas. Esto implica que deba desarrollarse la capacidad asertiva en cada uno de los integrantes de dichos equipos, de modo que esta les permita expresar desacuerdos y superar la tendencia a la autocomplacencia que a veces lleva a actuar bajo un pensamiento grupal dominante y conduce a las personas a perder de vista el sentido común y la capacidad de crítica ante lo que se está realizando.

Por ello resulta necesario que los formadores de profesionales construyan espacios educativos que prioricen estos comportamientos asertivos. A lo largo del desarrollo de la cursada en el trayecto de formación en las prácticas docentes esta competencia se incrementa, en tanto el aprendizaje cooperativo en el marco de comunidades de aprendizaje posibilita mejorar las habilidades intelectuales y sociales (habilidades de comunicación, confianza, resolución de conflictos, y liderazgo) de los estudiantes que en ellas participan. El desarrollo progresivo de la asertividad es fundamental, para que un futuro profesor pueda sostener sus ideas y creencias con seguridad, sea hábil para comunicarse o competente en lo relacionado a la confianza en sí mismo y en los demás. Un docente debe poder ofrecer argumentos para sus decisiones o para conducir un grupo de estudiantes a su cargo con seguridad y eficacia y ser diestro en la resolución de conflictos.

Al finalizar las prácticas docentes los futuros profesores perciben también mayor desarrollo en la competencia Regulación emocional. Algunas investigaciones demuestran que la regulación emocional actúa como una variable mediadora entre el desempeño docente y la realización personal (Augusto, Aguilar y Salguero, 2008; Extremera, Fernández Berrocal y Durán, 2003). La regulación emocional es una competencia que posibilita dar respuesta adecuada a las demandas que presentan en el rol (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Cabello, Ruiz Aranda y Fernández Berrocal, 2010; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Mearns y Cain, 2003), que les permitiría, a los profesores, superar situaciones estresantes y de desgaste emocional. Extremera y Fernández Berrocal (2002) señalan que el conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos porque el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar, y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula. El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento.

El desarrollo progresivo de la regulación emocional a lo largo del trayecto de las prácticas docentes marca que los futuros profesores comienzan a ser emocionalmente más inteligentes, presentan una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos.



## Conclusiones

Mucho se ha documentado acerca de las prácticas docentes como situación estresante. Tener información acerca de los tipos de competencias socioemocionales presentes en futuros profesores de psicología resulta relevante, en tanto el desafío es poder generar dispositivos pedagógicos, que favorezcan el tránsito por las prácticas para enseñar. 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. En profesores de Psicología resulta nodal regular emociones en las transacciones sociales que se dan en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. La formación de profesionales competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la educación superior contemporánea, precisa de una universidad que prepare al hombre para la vida, y ése es el reto de la Universidad de hoy.

## BIBLIOGRAFÍA

- Augusto, J. M., Aguilar, M. C. y Salguero, M. F. (2008). El papel de la IEP y del Optimismo/Pesimismo disposicional: En la resolución de problemas sociales: un estudio con alumnos de trabajo social. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 15, 6 (2), 363-382.
- Bergallo, C. L., y Roldán, L. P. (2014). Estrategias de regulación emocional. Diferencias entre Facultades. Tesis de Grado de La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bisquerria, R. (2013). Inteligencia emocional para afrontar los retos. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*. 81,4-9.
- Bisquerria, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación siglo XXI*, 10, pp. 61-82.
- Bisquerria, R., Pérez, J.C. y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cabello, R., Ruiz Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente competentes. *REIFOP*. 13 (1), 41-49.
- Cadoche, L. y Prendes, M. (2010). "Competencias Sociales requeridas y observadas en alumnos de Medicina Veterinaria: la visión de los docentes", en *Revista electrónica de Veterinaria*, vol. 11, núm.3, pp.1-17.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades de Investigación en Educación*, 14 (1), 1-23.
- Candela Agulló, C., Barberá Heredia, E., Ramos López A., y Sarrió Catalá, M. (1997). Inteligencia emocional y la variable género. En *REME (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*. ISSN-1138-493X. Valencia.
- Cassullo, G. L. y García Labandal, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213-228.
- Comellas, M.J. (Coord.) (2002). Las competencias del Profesorado para la acción tutorial. Bilbao: Cisspraxis.
- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology*, 31, 660-667.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2002). Educando emociones: La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds). *Corazones Inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairos.
- Fernández Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008a). "La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey". En A. ACOSTA (dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008b). "La inteligencia emocional en la educación". *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193-204.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). "La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. & Durán, A. (2003). "Inteligencia emocional y burnout en profesores". *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 1-6.
- Ilaja, B. y Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores. *Psicol. caribe* vol.33 no.1 Barranquilla ene./abr. 2016.
- Llacuna Morera, J. y Pujol Franco, L. (2004). La conducta asertiva como habilidad social. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). "Human Abilities: Emotional Intelligence". *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82. DOI: 10.1080/1061580021000057040.
- Ramía, N. (2014). La regulación emocional, la relación estudiante-profesor y el aprendizaje. Recuperado en: [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_10/pea\\_010\\_0015.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_10/pea_010_0015.pdf)
- Saarni, C. (2000). "Emotional Competence". A Developmental perspective. En R Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: JosseyBass.
- Sonnentag, S. y Geurts, S. A. (2009). Methodological issues in recovery research. En: S. Sonnentag, P. L. Perrewé y D. C. Ganster (Eds.). *Current Perspectives on Job-Stress Recovery*, Vol. 7 (pp. 1-46). New York: JAI Press/Elsevier.
- Triana Quijano, A. y Velásquez Niño, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 5, No. 1, 23-41 ISSN: 2215-8421
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación general del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70.

# PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA: CONCEPTUALIZACIONES Y SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS

García Labandal, Livia Beatriz; Garau, Andrea; Meschman, Clara Liliana  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo presenta la investigación realizada en un PROINPSI en Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología, UBA. La calidad de la Educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Resulta relevante como dispositivo para considerar la calidad del desarrollo curricular en su conjunto y de la formación del estudiante en particular. Se la concibe como continuo proceso de reflexión acerca de la marcha del proceso de construcción de aprendizajes. Se trata de un proceso complejo en el que se implican diversidad de interpretaciones y presupuestos. La metodología es cuali cuantitativa y el objetivo es relevar los significados atribuidos por los profesores de psicología de nivel superior a las prácticas evaluativas para analizar las posibles continuidades y rupturas entre dichos significados atribuidos a la evaluación y a las prácticas de enseñanza a ellas vinculadas. Esta perspectiva posiciona a docentes y estudiantes en una actitud de revisión de las prácticas áulicas, que auspicia la valoración de aspectos relevantes, obstáculos y posibles factores intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y pone en evidencia representaciones mentales del docente relacionadas con la evaluación, impregnando de significados intersubjetivos y particulares a los actores involucrados.

## Palabras clave

Evaluación, Conceptualizaciones, Competencias evaluativas, Profesores de Psicología

## ABSTRACT

EVALUATIVE PRACTICES IN TEACHERS OF PSYCHOLOGY: CONCEPTUALIZATIONS AND MEANINGS ATTRIBUTED

This paper presents the research carried out in a PROINPSI in Special Didactics and Practice of Teaching Psychology Teachers, UBA. The quality of education depends, to a large extent, on the rigor of the evaluation. It is relevant as a device to consider the quality of curriculum development as a whole and the training of the student in particular. It is conceived as a continuous process of reflection on the progress of the learning process. It is a complex process in which diversity of interpretations and budgets are involved. The methodology is qualitative and quantitative and the aim is to relieve the meanings attributed by higher level psychology teachers to the evaluation practices to analyze the possible continuities and ruptures between these meanings attributed to the evaluation and teaching practices linked to them. This perspective positions teachers and students in an attitude of review of classroom practices, which sponsors the assessment of relevant aspects, obstacles and possible factors in-

involved in the teaching and learning process and highlights mental representations of the teacher related to the evaluation, Impregnating intersubjective and particular meanings to the actors involved.

## Key words

Evaluation, Conceptualizations, Evaluation competences, Psychology teachers

**Introducción:** El presente trabajo expone la discusión en la que se enmarca la investigación en curso que lleva adelante la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la UBA la cual indaga las prácticas evaluativas y los significados a ellas atribuidos por docentes del nivel superior.

La calidad de la Educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Si bien el presente estudio se centra en la evaluación de los aprendizajes, es necesario destacar su relevancia como dispositivo para considerar la calidad del desarrollo curricular en su conjunto y de la formación del estudiante en particular.

Se concibe a la evaluación como continuo proceso de reflexión acerca de la marcha del proceso de construcción de aprendizajes. Esta concepción, demanda una actitud de constante investigación por parte del docente y de los alumnos, al tiempo que se valoran aspectos relevantes, obstáculos, debilidades y posibles factores intervinientes. Se trata de un proceso que permite disponer de información continua y significativa que permite acceder a un conocimiento profundo de la situación pedagógica. Del valor de este proceso se desprende la posible pertinencia y eficacia de las decisiones asumidas a posteriori y su mejora.

Los modelos mentales del docente, así como su preconcepciones respecto del alumno, de sus potencialidades, de la naturaleza del contenido enseñado, etc. invariablemente están presentes en toda instancia de evaluación. Dada la frecuencia con que estas representaciones presentan su condición de implícitas resulta indispensable reflexionar críticamente identificando los efectos no controlados que ejercen sobre nuestra conducta.

Los objetivos que guían esta investigación son 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 para enseñar:** El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. Lo relevante en la

formación docente, toda vez que se procura promover capacidades y disposiciones para afrontar situaciones complejas, dinámicas e imprevisibles, es favorecer la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas que superen ampliamente el entrenamiento técnico o la incorporación de saberes teóricos desvinculados de su contexto de transferencia. El compromiso es integral, de todas las dimensiones de saber, del poder hacer y del ser. Para Toledo (2005) la competencia puede ser definida como la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad del sujeto para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada. Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva.

La competencia didáctica refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos.

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).

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 reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo. La presente línea de investigación se enfoca principalmente en las dos últimas.

**Antecedentes:** En el PROINPSI llevado a cabo por el presente equipo, denominado El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación (2013-2014) se investigó la formación docente universitaria y en particular las competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula en el escenario actual de la educación superior. Se indagó el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, y considerando que la intervención competencial del docente se sostiene en las tres grandes categorías consideradas como marco de referencia en el citado estudio - los componentes didácticos, evaluativos y metacognitivos - es posible afirmar que el dispositivo de formación enmarcado en

una Comunidad de aprendizaje puede resultar eficaz en la mejora selectiva de algunos de los componentes didácticos.

Conforme la tradicional secuenciación de toda intervención didáctica – entendida ésta en términos de fase pre-activa, interactiva y post-activa – se observa en el marco de la investigación que el dispositivo implementado bajo la denominación Comunidad de aprendizaje evidencia particular incidencia favorable sobre la fase pre activa y sobre la post activa. Se perfila en consecuencia el valor del trabajo andamiado que se instituye tanto en los abordajes iniciales orientados hacia la facilitación de la inmersión progresiva en campo (a través de observaciones y entrevistas; el trabajo asociado al diagnóstico del grupo clase y el trabajo colaborativo de cara a la planificación de la intervención) como en los abordajes finales, posteriores al dictado de cada clase a través de la instancia de devolución destinada a la reflexión sobre lo actuado.

Sin embargo su influencia sobre el desarrollo de componentes evaluativos y metacognitivos a lo largo del transcurso de la clase, en la fase interactiva, pareciera ser menor, o tal vez cabe interrogarse acerca de la cualidad de componentes que implican una mayor complejidad, la cual no permitiría una más rápida tramitación al interior de unidades acotadas de tiempo, tales como las consideradas en el trayecto de formación inicial de referencia.

La metacognición como monitoreo evaluativo de la cognición requiere sin duda operaciones avanzadas, más aún cuando se trata aprendices mayormente noveles dada su escasa o nula formación o experiencia docente previa.

La competencia evaluativa 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 generar situaciones evaluativas de acuerdo con las variables contextuales, orientando las intervenciones hacia la intencionalidad de enseñanza previamente formulada, y tal vez debiendo reformularlas, 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:** Se trata de una metodología cuali cuantitativa. La investigación pretende relevar los significados atribuidos por los profesores de psicología de nivel superior a las prácticas evaluativas para analizar las posibles continuidades y rupturas entre dichos significados atribuidos a la evaluación y a las prácticas de enseñanza a ellas vinculadas.

A fin de operacionalizar las variables a analizar en el presente estu-

dio, se ha diseñado y seleccionado una batería especialmente adecuada, para la recolección de datos, integrada por los siguientes instrumentos: Una Entrevista Estructurada sobre Prácticas de Evaluación en Profesores de Psicología (EPEP). Autoras: García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea (2015) y una Guía para Análisis de Instrumentos de Evaluación. Autoras: García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea (2015).

La muestra estuvo constituida por 63 Profesores de Psicología en ejercicio que se desempeñan a cargo de espacios curriculares afines con la Psicología en instituciones de gestión pública y privada de nivel superior universitario y no universitario de la zona CABA, Metropolitana.

### **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:**

En el presente estudio se toma la noción de “conceptualizaciones”, en una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden (1994) han planteado, 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 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. Están vinculadas, imbricadas con las concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas 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. “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) “... 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.

Las dimensiones de análisis consideradas en el presente estudio refieren a: 1- Evaluación como proceso global vinculado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; 2- Evaluación como proceso de verificación de saberes; 3- Evaluación como proceso de acreditación; 4- Evaluación como proceso que provee información sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza; herramienta de Autoevaluación de la implementación didáctica que facilita el ajuste de su práctica de enseñanza. Proceso de comunicación; 5- Proceso complejo de carácter político, social, ético; 6- Valoración de carácter subjetivo; 7- Evaluación como proceso de comunicación y esclarecimiento para el alumno.

**2- Relaciones entre Evaluación y Aprendizajes:** Explorar las relaciones que establecen los profesores entre ambos procesos resulta de interés toda vez que con frecuencia son asumidas como as-

pectos 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 opera 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.

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 (Diaz Barriga, 1993; Litwin, 1998).

Diaz Barriga (1993) señala que la evaluación, en sus desvíos, invierte 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. Paralelamente Litwin (1998) señala que ciertas prácticas evaluativas tradicionales y consolidadas suelen reemplazar el interés genuino del alumno por aprender, el “deseo de saber”, anteponiéndose la necesidad de aprobar. Al interior de estos procesos se descuidan aspectos medulares de la implicación del estudiante en el proceso de aprender más allá de la acreditación.

#### **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.

**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 prescrita 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 (Camilioni, 2004).

Perrenoud (1999) define a la evaluación formativa en tanto continua, como auténtica reguladora del aprendizaje ya que contribuye a las tareas del estudiante a través de la cooperación en el ritmo y tiempos de la enseñanza y en la naturaleza de las actividades que propone y el tipo de ayuda que introduce en consecuencia. Se perfila una ampliación de la acepción restringida de la evaluación en un encuadre expandido a lo largo del proceso.

En línea con la discusión esbozada se considera la distribución temporal de las instancias evaluativas y las argumentaciones que las sustentan.

**5- Instancia de devolución como retroalimentación del proceso de aprendizaje:** La retroalimentación ejerce un rol determinante que a menudo es minimizada (Mc Donald, Boud & Goncz, 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.

La metacognición como monitoreo evaluativo de la cognición requiere sin duda operaciones avanzadas, más aún cuando se trata 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. 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 heterónomo hacia una progresiva autonomía respecto de la gestión de los aprendizajes depende en gran parte de la conceptualización que sostiene el profesor al respecto. Desde la perspectiva del rol del profesor la administración del control sobre el proceso también es una variable a considerar con incidencia sobre la calidad de los avances promovidos.

**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.

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), que permite analizar los procesamientos de información en función del grado de complejidad y desafío cognitivo que revisten: Habilidades para centrar la atención; Habilidades de recolección de información; Habilidades de rememoración; Habilidades generativas (producir nueva información, sentido o ideas); Habilidades de integración (conectar y combinar información) y Habilidades de evaluación (evaluar la razonabilidad y calidad de las ideas)

De este modo se pretende relevar y analizar la naturaleza de los resultados de aprendizaje evaluados, el tipo de exigencia requerida en términos de habilidades cognitivas y resultados de aprendizajes logrados.

**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 explícitos 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. La inclusión de criterios y su apropiación por parte de los estudiantes es entendida como habilitación de la autorregulación de los aprendizajes y del propio desempeño más allá del espacio del aula.

**8-Innovación en las prácticas evaluativas** o prevalencia de modelos instituidos en una tradición de “medición de resultados” Mc Donald; Boud & Goncz (2000) en su presentación sobre las “*Nuevas perspectivas sobre evaluación*” en la Sección Educación Técnica y Profesional de la UNESCO (París, 1995) señalan los desafíos que se perfilan sobre las prácticas evaluativas y el requerimiento de respuestas innovadoras que reclama el sistema educativo. 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, 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 será crítico desarrollar modos de comunicación y coordinación entre los distintos agentes y las distintas instituciones que toman parte en estas políticas, las cuales se encuentran reclamando cambios sociales importantes.

### **Algunos resultados preliminares**

- Tensión entre verbalizaciones que expresan considerar a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y ausencia de evidencia de procesos de recolección de información continua y significativa que permita acceder a un conocimiento profundo y singular de la situación pedagógica.
- Tensión entre concepciones 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.
- Si bien desde el ámbito de la formación docente universitaria actual se perfila en agenda el interés sobre las competencias evaluativas y metacognitivas no se advierten indicios de revisión de prácticas tradicionales ligadas a la recuperación de información en consonancia con una fuerte sobrecarga respecto del valor de los datos recabados en tanto “dictamen” sobre el desempeño del alumno, con baja percepción acerca de la incidencia de las prácticas de enseñanza sobre el mismo.
- Considerando el acto de evaluar como esencialmente subjetivo e interpretativo, se asume que al compartir posturas evaluativas, los profesores podrían 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 se advierten en las verbalizaciones escasas o nulas referencias respecto de espacios colaborativos destinados al análisis conjunto entre docentes de 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.
- Si bien aparecen valoraciones referidas a la mutua vinculación entre evaluación y aprendizaje no aparecen argumentaciones que expliciten los modos particulares en que estas vinculaciones suceden.
- Si bien existe acuerdo en las opiniones de los profesores referidas a componentes ligados a la responsabilidad, la ética y el compromiso que implica la evaluación, no aparecen significaciones referidas al impacto de la misma sobre los aspectos personales, subjetivos del sujeto en formación (por ejemplo impacto del éxito y del fracaso escolar, el desarrollo de estrategias de afrontamiento para mejores desempeños, el impacto de trayectorias y aprendizajes previos sobre el desempeño, etc.)
- Prevalencia de sesgos “normalizadores” sobre las prácticas descriptas en ausencia de mención de estrategias que habiliten el respeto de la diversidad por ejemplo en cuanto a los singulares

tiempos de aprendizajes o a la necesidad de evaluaciones personalizadas o con mayor grado de autogestión y autorregulación por parte del estudiante.

**A modo de cierre:** La Universidad del siglo XXI requiere de la formación de profesionales competentes, responsables, capaces de desempeñarse con independencia, seguridad y flexibilidad en diferentes contextos, de gestionar de forma autónoma, el conocimiento necesario para el ejercicio de su profesión durante toda la vida y sobre todo de lograr una actuación profesional ética y de compromiso social, que se resume en la formación integral del profesional; la cual puede ser potenciada en un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que el estudiante transite gradualmente hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación profesional con la orientación del profesor. Las prácticas evaluativas revisten gran incidencia sobre estos aspectos. La función tutorial requerida puja y reclama consolidación en las intervenciones docentes.

Estos desafíos exigen un cambio en la cultura docente en la universidad, flexibilidad para acomodarse a los continuos cambios, tanto en la configuración del curriculum como en la incorporación de habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos. Esto, sin lugar a dudas, demanda una redefinición del trabajo del profesor e impone un nuevo enfoque en la formación docente.

En la toma de decisiones relativas al proceso de evaluación inciden conceptualizaciones del profesor sobre qué, cómo, cuándo y para qué evaluar, y éstas con frecuencia operan con eficacia aunque desde un plano no siempre explícito. Estas ejercen influencia sobre el juicio y la definición de acciones a seguir configurando escenarios de facilitación o de obturación respecto de la calidad de los aprendizajes logrados.

Las prácticas evaluativas con frecuencia son afrontadas desde conceptualizaciones que se sustentan en contradicciones entre saberes teóricos construidos a lo largo de la formación profesional del docente y saberes provenientes del sentido común alimentados de las propias experiencias de aprendizaje. Se asume que la indagación puede contribuir a explorar las relaciones que establecen los profesores de psicología entre modalidades de enseñanza y modalidades de evaluación y como éstas propician u obstaculizan mejores y más significativas oportunidades de aprendizaje.

Coincidimos con Litwin (1998) en que la evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones acerca de la enseñanza y la educación, posibilitando el aprendizaje, porque pone en acto las condiciones esenciales “*de una buena enseñanza: la fuerza epistemológica y la fuerza moral del docente*”.

## 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.
- Artiles 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 M S., Schnotz M 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.

# REVISIÓN CONCEPTUAL SOBRE LOS MODOS DE LEER Y ESCRIBIR EN ALUMNOS DE PRIMEROS AÑOS DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA

Gómez, María Florencia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo consiste en un conjunto de reflexiones sobre las formas actuales de lectura y escritura académica en los alumnos que circulan hoy por las aulas universitarias de los primeros años de las Carreras de Psicología. Se pretende cercar algunos de los factores que inciden en la dificultad de tales estudiantes en producir una experiencia de lectura que modifique su identidad y les permita pensarse como futuros profesionales de la psicología. En este sentido, abordaremos las posibles respuestas a las hipótesis que sostienen que el desinterés de los alumnos en los contenidos abstractos y en los constructos teóricos está asociado a la imposibilidad del propio discurso universitario y de los dispositivos puestos en juego para conmovir la subjetividad de los estudiantes que ingresan en el sistema. En síntesis, se revisarán tanto las definiciones pedagógicas básicas sobre dichos procesos como las propuestas de algunos autores, para visibilizar el problema desde diversas perspectivas. Esto nos permitirá construir otro lugar desde donde posicionarnos como docentes universitarios y pensar otros criterios posibles para el trabajo en el aula.

## Palabras clave

Lectura académica, Escritura académica, Formación docente, Aprendizaje

## ABSTRACT

CONCEPTUAL REVIEW ON READING AND WRITING IN FIRST YEAR STUDENTS OF PSYCHOLOGY CAREER

This paper consists of reflections on the current forms of academic reading and writing in the students who circulate today in the university classrooms of the first years of the Psychology Careers. It seeks to fence some of the factors that influence the difficulty of such students in producing a reading experience that changes their identity and allows them to think of themselves as future professionals in psychology. In this sense, we will explore the possible answers to the hypotheses that maintain that the students' lack of interest in abstract contents and theoretical constructs. We will also review the impossibility of the university discourse for put in place to move the subjectivity of the students entering the system. In summary, both the basic pedagogical definitions of these processes and the proposals of some authors will be reviewed to make the problem visible from different perspectives. This will allow us to construct another place from where to position ourselves as university teachers and to think about other possible criteria for the work in the classroom.

## Key words

Academic reading, Academic writing, Teacher training, Learning

## Introducción

Este trabajo consiste en un conjunto de reflexiones sobre las formas actuales de lectura y escritura académica en los alumnos que circulan hoy por las aulas universitarias de los primeros años de las Carreras de Psicología. Se pretende cercar algunos de los factores que inciden en la dificultad de tales estudiantes en producir una experiencia de lectura que modifique su identidad y les permita pensarse como futuros profesionales de la psicología y la salud mental.

## La lectura y la escritura en la era de Internet

Los jóvenes utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para hacer deberes escolares, estudiar, informarse, enviar o recibir recursos digitales como audios, videos y fotos, y centralmente para interactuar y comunicarse entre sí en las redes sociales. Todas estas modalidades de intercambios configuran nuevas formas de leer y de escribir, y están entramadas con los nuevos modos de comunicación e información cotidianos como los medios de comunicación digital, sitios web donde se comentan las actividades cotidianas, etc. Sin embargo, no siempre los estudiantes se adaptan a las exigencias de la lectura y la escritura académica puesto que utilizan para el trabajo en el aula estrategias eficaces para otros entornos comunicacionales.

Las prácticas y modos de leer y escribir cambian con el tiempo. Se modifica la materialidad (el soporte asociado a la lectura: papiro, libro, pantalla, impresión digital), los modos de leer y escribir, como por ejemplo la lectura editando con el "cortar y pegar" (funciones de procesadores de textos); también se transforma el modo de lectura, como por ejemplo con "caza furtiva o surfeo".

Los procesadores de texto han comenzado a cambiar la forma de leer y escribir ya desde la década de 1980. La llegada de Internet en 1994 produjo efectos en los intercambios personales y profesionales, y en el trabajo cognitivo exigido. Sin embargo, en la era de Internet los alumnos siguen estudiando en libros de texto y escribiendo a mano; esto es así porque las innovaciones tecnológicas no suprimen a los antiguos modos de leer y de escribir, y por ello tendrán que coexistir con nuevas formas de leer y escribir (Chartier, 2008).

Otro cambio importante es el de la lectura como una experiencia de estudiar, y en un sentido amplio, la experiencia de la lectura. Sobre este punto, Larrosa (2003) sostiene se ha producido una transformación cultural en la relación con el libro y de las experiencias con



la lectura. Esto está asociado con la transformación de la puntuación pedagógica y social del tiempo, ya no orientado hacia el pasado, como la educación humanística (tradicional, actualmente en crisis) sino hacia el futuro.

Para formarse, el lector debe incorporar los productos culturales a través de algún mecanismo de apropiación. Este se produce con la experiencia de la lectura, es decir, algo que le pasa al sujeto lector y que transforma su identidad. La experiencia de lectura implica una transformación dialéctica donde debe perderse una parte de su propia identidad del sujeto, para volver a recuperarlo y reconciliarlo a un nivel superior. En palabras del autor "...lo que significa la formación como apropiación: hacer propio lo que se aprende, hacerlo crecer con uno, integrarlo en la propia alma, en la propia identidad, en lo que uno es -y no solamente en lo que uno sabe-..." (Larrosa, pp.590). Otro de los puntos en la crisis de la educación tradicional está en la dificultad en la experiencia del libro hoy. Se lee, pero la actividad de lectura no constituye experiencia, porque la relación con el texto se ha modificado. Por ello, según este autor, la escuela sería el último lugar donde aún habita el lector como soberano y el libro como tecnología.

En relación a la escritura académica, el lector en educación superior generalmente está obligado a dar cuenta de su comprensión para probar su saber mediante cuestionarios y pruebas escritas, y por ello se enfrentará a la tarea de explicar lo comprendido en la fuente bibliográfica. Cuando no se ha realizado un verdadero acto de lectura los escritos suelen contener una tergiversación no intencionada del entramado lógico-argumentativo de dicha fuente. Los ingresantes y nuevos estudiantes que se inclinan por esta opción reproducen materiales para ellos opacos, resumidos mediante una simple operación de omisión. La escritura se convierte así en un mero acto de manipulación de palabras ajenas, que constituye una de las formas más frecuentes de relación evasiva con el conocimiento (Casco, 2007). El estudiante cumple con la tarea sin que se produzca aprendizaje y se activa una conducta que, de volverse rutinaria, pondrá en peligro las posibilidades futuras de hacer evolucionar los propios conocimientos en otros contextos.

Corea y Lewkowicz (2007) sostienen que desde el propio dispositivo pedagógico se destituye el valor ideológico de las prácticas escolares, puesto que los jóvenes simulan que escriben cuando en realidad bajan textos de la Red, cortan y pegan información, o hacen que investigan sobre un tema cuando lo que realizan es ejecutar funciones de búsqueda en sitios no académicos. Para estos autores, estas operaciones cognitivas que realizan los alumnos, tales como navegar, editar y realizar búsquedas asistemáticas, dificultan la lectura comprensiva tal como se entiende desde la educación humanística (deducir, razonar, interpretar) porque en el entorno informacional la lectura y la escritura son herramientas técnicas al servicio de la navegación y la conexión. La operación de lectura y escritura basada en la interpretación es pertinente en el entorno de saber. Esta alteración del sentido de la práctica de leer y escribir modifica la práctica misma, porque la subjetividad de los alumnos hoy no está comprometida con la experiencia de alfabetización y por esto se presentaría como un lector espectador que asiste a la escena pedagógica sin intervenir activamente. Así, Corea y Lewkowicz proponen pensar el problema en su novedad,

planteando la hipótesis de que el discurso universitario es incapaz de generar la subjetividad del estudiante universitario, como efecto de las prácticas universitarias. Esto produciría la respuesta de indiferencia, abulia, aburrimiento en el joven que naufraga en las prácticas universitarias.

Desde otro punto de vista, Chartier (2008) señala que el mito constitutivo de Internet sería el de mantener la confusión entre el acceso a la información y el dominio de conocimientos. Uno de los puntos centrales que distinguen la información del conocimiento son los vínculos constituidos en la mente del usuario lector que integra cada dato y su relación dentro de un conjunto que le otorga significado, peso y valor de uso. La tradición de lectura escolar impone los vínculos autorizados como buenos vínculos constitutivos de saberes legítimos y ocultando otros, establecidos por el lector en la marcha de la lectura de los textos. Las nuevas lecturas hipertextuales constituirían entonces prácticas que llevan a subrayar las experiencias singulares que pueden cambiar la identidad del lector sin dar verdadero valor a la experiencia. La tradición escolar y académica, por su parte, consiste en una escritura continua, estructurada que conduce a una lectura lineal. Una nueva forma de lectura está surgiendo y rechaza la idea de texto cerrado.

En los apartados que siguen se introducirán a los cambios del público estudiantil en Educación Superior.

### **La complejidad del discurso universitario**

Según Casco (2007), el público estudiantil ha cambiado en las últimas décadas. Los nuevos estudiantes reparten el tiempo del estudio con el del trabajo y el del entretenimiento, se muestran escépticos frente a la valoración positiva del saber, llegando incluso a considerarlo como rígido e inútil. En consecuencia, a poco de entrar a la Universidad, y aun cuando transiten con relativo éxito hacia la afiliación institucional e intelectual, sobreviene en ellos el desencanto y la consecuente desmotivación.

Esta realidad se contradice con la representación de la figura ideal del estudiante que mantiene la universidad: un estudiante de tiempo completo, comprometido con su rol de heredero de una cultura científica y profesional que reproducirá, autónomo en su aprendizaje y defensor del saber legítimo. El estudiante esperado es, además, un sujeto de la cultura letrada. Frente a ello la universidad recibe, en grado creciente, nativos digitales.

El discurso universitario circula en un universo de comunicación en el que el emisor pertenece a la comunidad universitaria, y el objeto del discurso participa de un saber disciplinario enseñado o construido en la universidad. Ese sistema abarca discursos que cumplen dos funciones imbricadas: construcción del saber y comunicación del mismo. El acceso a los saberes legítimos en la universidad sigue dominado por modalidades de adquisición propias de la cultura impresa. Las prácticas de enseñanza están dominadas aún por la representación de un estudiante receptor-pasivo, con predominio de la exposición oral por parte del docente universitario. Por lo tanto, aprender a leer en ese sistema significará identificar los principios de racionalidad de los textos científicos en razón de su estructura conceptual particular y su ubicación en la especificidad de un campo científico.

Frente a la complejidad del sistema comunicativo universitario los

ingresantes se muestran, en contraste, como lectores e interlocutores poco flexibles. Por lo general realizan un abordaje indiferenciado de todos los discursos, con presupuestos de homogeneidad del sistema comunicativo académico y neutralidad de los discursos que lo componen. Predominaría también un acercamiento ingenuo a los textos académicos como proveedores de información neutra, que dificulta la lectura comprensiva y mantiene a los ingresantes y a parte de los alumnos de primeros años en la posición de lectores no-autónomos. Por esto, para que los textos académicos sean productores del saber legítimo y aceptado por comunidades científicas y disciplinares es necesario que sus lectores identifiquen su entramado expositivo-argumentativo, sus mecanismos para proponer la validez de una hipótesis, su adecuación para construir teoría y su ubicación relativa frente a otras voces de la comunidad discursiva. Cuando esto no ocurre, la relación con el saber mediada por textos especializados se vuelve superficial y 'creyente': sólo cabe aceptar 'la verdad' por él contenida sin someterla a examen razonado (Casco, 2007).

### **Pasaje de la cultura juvenil al oficio de estudiante**

Otro elemento de interés para el análisis de los nuevos modos de lectura y escritura de los estudiantes universitarios es el constructo de la cultura juvenil articulado al nuevo contexto que configuran las TIC. Algunos especialistas en este tema señalan que dicha cultura es compleja y presenta particularidades a tener en cuenta.

Según Barbero (2002), el habla y la escritura de los jóvenes de hoy presentan modulaciones lingüísticas y estilísticas similares, más allá de las diferencias de lengua y de territorio. Los nativos digitales manejan diferentes dispositivos móviles y aplicaciones para resolver las actividades cotidianas. Aunque los jóvenes de los niveles económicos medios y altos poseen estos recursos, muchos los conocen por la escuela y la sociabilidad generacional. Según este autor, se están formando comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad. Así, se constituyen identidades flexibles con temporalidades menos largas, capaces de amalgamar en el mismo sujeto ingredientes de mundos culturales diversos. Estos son sujetos dotados de flexibilidad cultural, que se adaptan fácilmente a diversos contextos.

García Canclini (2006), por su parte, sostiene que las nuevas tecnologías (NT) no sólo son una herramienta sino que configuran contextos donde se despliegan nuevas valoraciones del espacio, el tiempo y los acontecimientos culturales. En las últimas décadas, la cultura y la vida cotidiana se reestructuraron con la sobreabundancia de la información fragmentada y el entretenimiento, así como por el predominio del instante y de la simultaneidad, favoreciendo el olvido y una configuración particular de la memoria. También esta fragmentación aparece en relación a los saberes, ya que con frecuencia en educación se usan copias aisladas sin catalogar la fuente bibliográfica. También en las universidades se leen menos libros y más fotocopias de capítulos aislados y textos resumidos obtenidos en la Red, disminuyendo los lectores que interpretan en profundidad obras largas. Para este autor, el nuevo lector en el contexto de las NT es un internauta que navega entre los textos de la Internet. El internauta es un actor multimodal que lee, escucha, ve y combina materiales diversos procedentes tanto de la lectura como

de los espectáculos. Esta nueva subjetividad muestra que se lee de otra manera los textos electrónicos en el contexto digital, ya que se pueden revisar y modificar o editar durante la lectura misma. Esto produce nuevas formas de utilizar y gestionar el tiempo para la lectura y el estudio.

Sin embargo, en el ingreso a la Universidad la identidad de los jóvenes debe sufrir ajustes, y la cultura juvenil debe dejar lugar a otro tipo de cultura. Ese proceso de pasaje exige al ingresante a la universidad el aprender el oficio de estudiante.

Según Casco (2007) este proceso se daría en tres tiempos: un tiempo de la alienación, con la entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior; un tiempo del aprendizaje producto de la movilización de energías y adaptación progresiva; y finalmente, un tiempo de la afiliación con el dominio de las reglas institucionales. Esta afiliación se da en un doble sentido, a saber: afiliación institucional, es decir, conocer el funcionamiento de la universidad y los principios y normas que regulan la acción de sus actores, y una afiliación intelectual, con el dominio de las formas del trabajo intelectual propios de los discursos y prácticas universitarias. Todo este proceso implica un aprendizaje arduo para el sujeto puesto que adquiere las normas (en su mayoría implícitas) en el hacer concreto. De acuerdo con esta perspectiva, los fracasos en la universidad se deberían a la inadecuación entre las exigencias de la cultura receptora y los hábitos de los futuros miembros. La afiliación se produce, en cambio, cuando el ingresante ha establecido una consonancia parcial con la cultura universitaria y ha emprendido la construcción de una nueva identidad y el abandono parcial de la cultura propia.

### **Prácticas de lectura y de escritura en los primeros años de las Carreras de Psicología**

Las prácticas de lectura y de escritura académica se configuran en contextos específicos. Por ello señalaré algunos aspectos de las prácticas de lectura y de escritura de los ingresantes y de estudiantes de segundo año de las Carreras de Psicología, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, como primer paso para repensar las propias prácticas docentes en dos ámbitos de formación donde me desempeñé como docente: El curso Introductorio y la Materia Psicología Genética, asignatura de Segundo Año del Plan de Estudios. Estas instancias me confrontan como docente con dos "formas de ser/estar" del alumno: el alumno ingresante llega a la institución con prácticas de lectura, escritura y comunicación propia de otros contextos comunicativos conformando un amplio colectivo de nativos digitales con diverso manejo de las TIC; y ya en segundo año, con un estudiante que suele leer y escribir "para cumplir la consigna" del trabajo de clase, con una notoria flexibilidad para adaptarse en pocas semanas a las exigencias de la materia, sin por ello dejar de tener dificultades para realizar lecturas comprensivas y producciones escritas de nivel universitario. El Curso Introductorio a las Carreras de Psicología tiene una duración de un mes (Febrero a Marzo), con asistencia obligatoria a cuatro clases prácticas por semana, de dos horas de duración, y un teórico por semana. Por su función de inaugurar el ingreso a dichas carreras, durante las clases prácticas se introduce progresivamente a los alumnos en la lectura y la escritura académica con

estrategias acordadas por el equipo docente.

En las prácticas de lectura compartida se presenta el formato de los textos académicos y la forma de argumentar, explicar y justificar hipótesis sobre los fenómenos psíquicos. Se introduce a la lectura comprensiva de textos fuente con autores de referencia que han marcado la identidad de los psicólogos formados en esta unidad académica (con fuerte impronta psicoanalítica), recortando los contenidos mínimos especificados en el programa del curso e hilvanándolos progresivamente desde un eje histórico. En relación a la escritura académica se presentan diversas instancias de trabajo escrito grupal e individual.

Una de las particularidades de la lectura en los alumnos ingresantes es la diferencia en el abordaje de la bibliografía entre aquellos alumnos que han realizado otro recorrido en formación superior, sea terciaria o universitaria, y los jóvenes que recién comienzan su formación en Educación Superior, dado que aquellos que tienen una formación previa en educación superior poseen estrategias de selección y clasificación de los conceptos teóricos centrales de la bibliografía obligatoria, pudiendo incluso realizar explicaciones orales acabadas y escritos sintéticos. Otra de las características encontradas en los alumnos ingresantes es la transferencia masiva con el conocimiento y con los docentes durante las primeras semanas, manifestada como una necesidad imperiosa de “querer comprender” todo lo presentado por los autores; esto lleva a una lectura completa de la bibliografía obligatoria como de la bibliografía complementaria, y por lo tanto a una particular atención de dichos emergentes por parte del docente. En este sentido, es notorio el proceso de ajuste que realiza la mayoría de los alumnos para adecuarse a las exigencias básicas de lectura y de escritura académica en el curso, así como a la constitución del oficio del alumno. En este último punto, se evidencia una reducción en el nivel y calidad en la lectura hacia el final de la última semana comenzando a vislumbrar una lectura sólo “para cumplir el trabajo” (Chartier, 2008).

En la Materia de Psicología Genética, de segundo año de los Planes de Estudio vigentes para las Carreras de Psicología, se trabaja durante un cuatrimestre algunos conceptos teóricos fundamentales de la teoría de J. Piaget y otros autores que han abonado a su programa de investigación. En los trabajos prácticos los alumnos deben leer partes de capítulos donde se explican diversos aspectos de los constructos teóricos a presentar en esta introducción a la teoría piagetiana. La característica de los textos científicos trabajados es que no han sido escritos para la materia, sino que forman parte de un conjunto más amplio de artículos científicos que expresan premisas teóricas demostradas a partir de investigaciones específicas en Psicología del Desarrollo. Esta materia tiene la dificultad adicional de que es uno de los primeros encuentros con la teoría de un autor central, J. Piaget.

Los alumnos suelen trabajar con fichas bibliográficas fotocopiadas, que a veces no presentan las referencias completas de los libros de los cuales fueron extraídos dichos capítulos o notas al final y referencias. Esto dificulta la contextualización del texto y de los autores (cuándo se escribió el texto, con quiénes debate el autor, cuáles son las premisas principales y si éstas fueron cambiadas en artículos posteriores del tema, etc.), y el recuerdo del autor del capítulo o artículo trabajado en clases anteriores. Generalmente durante la

lectura los alumnos no prestan atención a las notas al pie de los textos, una de las vías para romper con la linealidad de los textos. Al solicitar una lectura comprensiva y una producción escrita se constata la dificultad que tienen algunos de los alumnos para trabajar con conceptos teóricos y para seguir la argumentación de los textos, para delimitar ideas centrales de las ideas accesorias en el propio texto. Esto lleva que lean sólo los breves fragmentos recomendados para trabajar en profundidad en las clases y a trabajar con apuntes de artículos y respuestas a preguntas de guías de estudio y de lectura bajados por Internet desde redes sociales de alumnos, no corregidos por los docentes de la cátedra.

Respecto de las características antes indicadas en dos cohortes de alumnos, los ingresantes y aquellos que están transitando su segundo año de formación universitaria, consideramos que sería necesario revisar las propias prácticas docentes para sortear la abulia y el aburrimiento de los alumnos y la poca participación en clases esperando pasivamente que el docente presente el tema. Esta posición subjetiva es producto de aquellas formas de lecturas que no dejan marcas subjetivas, que no producen cambios en la identidad del joven, dificultando el pasaje a la identidad de estudiante de educación superior. Sostenemos que las operaciones de contextualización histórica de conceptos y autores son estrategias que permiten organizar y jerarquizar aquello que comienza a perfilarse como “central” o “lo que se debe saber del texto” tal como exigen muchos alumnos. Si esto no es alojado en la propia clase, los alumnos tenderán a buscar respuestas con sus pares, en el contexto de comunicación informática, donde la lectura y la escritura funcionan con otra lógica y tienen otros fines. Será el docente el encargado de construir puentes culturales y para señalar caminos y formas de lectura y de interpretación legitimados desde la propia comunidad académica local. Hoy, una de estas estrategias se han pensado es el trabajo individual o con tutores pares en programas de seguimiento del alumno, y en la introducción de otras actividades complementarias a las clases presenciales en campus virtuales y redes sociales. No obstante, estas propuestas son de participación no obligatoria, lo que hace que no todos intervengan e interactúen en las mismas y dependen de estrategias de autoaprendizaje, que no todos han desarrollado en los trayectos formativos previos.

### **Reflexiones finales: la Educación o el encuentro y el desencuentro entre generaciones**

Sostener que la educación se produce en el encuentro entre dos generaciones implica pensar que esta se gesta en el encuentro y el diálogo entre una generación formada (docente) y las nuevas generaciones (nuevos estudiantes, nuevas subjetividades) que se insertan en la cultura compartida, la cultura universitaria, y que exigen una formación disciplinar e intelectual específica. Actualmente estos son dos colectivos con marcas diferentes dados los cambios culturales que se están gestando articulados a los recursos tecnológicos y digitales actuales, que alejan al estudiante de la imagen ideal sostenida por la Universidad.

Una de las dificultades para producir encuentro es que al no encontrarse códigos comunicacionales compartidos entre estudiantes y docentes no se producen experiencias de lectura y escritura que modifiquen la propia subjetividad. Esto muestra que el discurso

universitario es superfluo para el ingresante e incluso para el alumno de los primeros años de nuestras carreras. El discurso universitario supone la capacidad de operar con un corpus teórico complejo y armado con su propio lenguaje (lenguaje de la teoría).

Creemos que en este punto es central la función del docente universitario para construir puentes culturales que permitan andamiar un diálogo entre generaciones. Su función, en tanto profesor de Ciencias Sociales es preparar para la lectura y escritura de textos en el ámbito disciplinar específico, siendo fundamental su rol de orientador tanto en la selección de contenidos como en la mediación de los mismos.

Tal como aconseja Chartier, para educar los docentes deben recibir a los alumnos tal como estos son, y deben inventar nuevos modos de trabajo. Las nuevas tecnologías catalizan y desarrollan nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras, configurando otros modos de percibir, sentir y ver, diferentes a los de la educación tradicional. Es decir, conforman nuevas identidades y subjetividades difícilmente modificadas por el discurso universitario.

Los usuarios de Internet cambiaron su forma de buscar documentos, consultarlos y leerlos, así como las formas de percibir, escribir, corregir, almacenar y difundir sus escritos. El usuario de las nuevas tecnologías puede consultar todo en cualquier momento, sin importar las barreras de lugar y horario. Esto instaura el intercambio de saberes recíprocos de manera libre e instantánea. Sin embargo, la comunicación virtual, descorporiza y modifica la relación con el otro. La rapidez de las comunicaciones en el contexto informacional fomenta la multiplicación de los mensajes individuales y colectivos y la lectura instantánea de correos electrónicos y foros así como se incrementa el tiempo empleado para escribir una respuesta. La rapidez de los intercambios y los medios para acelerarlos tienen repercusiones en los escritos en este contexto: estilo elíptico, simplificación en la sintaxis, brevedad en lo producido, rapidez necesaria en las interacciones y en las reacciones.

Estas modificaciones exigen redefinir el lugar de la escuela y las destrezas que enseña. Con el desarrollo y masificación de las nuevas tecnologías se está configurando un entorno educacional difuso de saberes múltiples y descentrado del sistema educativo que aún rige: con su centro en la escuela y el libro. Este centramiento implicaba la adscripción del saber a lugares donde circulaba legítimamente. Se afectan los modos de circulación de saber, y la escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación de saber.

## BIBLIOGRAFÍA

- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Memorias del V encuentro nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación", Tandil, Argentina.
- Chartier, A. M. (2008). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de cultura económica.
- Correa, C., Lewkowicz, I. (2007). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Capítulo 4: La destitución de la interpelación pedagógica. Pp. 83-93. Argentina: Paidós.
- García Canclini, N. (2006). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad. España: Gedisa Ed.
- García Canclini, N. (2009). Lectores, espectadores e internautas: interactividad. España: Gedisa Ed.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Capítulo 23: La crisis de las humanidades y las lecturas y capítulo 26: Imágenes del estudiar. Pp.567-595, 629-640. México: fondo de cultura económica.
- Martin-Barbero, J. (2002). Jóvenes, comunicación e identidad. En Rev. Digital Pensar Iberoamericana. N°0, Febrero 2002, OEI. EN: <http://WWW.OEI.ES/pensariberoamericana/ric00a03.html>

# CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN EL DISCURSO DE DOCENTES DE NIVEL INICIAL SOBRE SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Gómez, Natalia

UBACyT, Universidad de Buenos Aires - Grupos Consolidados. 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 la indagación exploratoria de sentidos que construyen sobre “sexualidad” y “Educación Sexual Integral” docentes de una escuela de nivel inicial del sector privado católico en la zona sur de la Provincia de Buenos Aires. Se administraron dos guías de preguntas. A partir de la triangulación de marcos teóricos y métodos utilizados, se infiere que: “valorar la afectividad” y “cuidar el cuerpo y la salud” son los ejes de significación más abordados; y “ejercer nuestros derechos” no es abordado. En la multiplicidad de sentidos de los diferentes planos de la “actividad sociocultural” (Rogoff, 1997) el dispositivo de “aprendizaje” de la “sexualidad” es vinculado con “todos”, mayoritariamente escuela-familia; la “participación guiada” se desarrolla desde cuatro ejes de ESI en salas; y la “apropiación participativa” articula definiciones de sexualidad con aspectos biológicos, sociales, personales y género.

## Palabras clave

Educación Sexual Integral, Nivel Inicial, Orientación escolar, Inter-agencialidad

## ABSTRACT

MEANINGS OF SEXUALITY AND INTERGAL SEXUAL EDUCATION CONSTRUCTED BY TEACHERS AN INITIAL LEVEL SCHOOL

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 exploratory inquiry of the meanings of “sexuality” and “Integral Sexual Education” constructed by teachers in an initial level school, of the Catholic private sector in the southern zone of Buenos Aires province. Two question guides were administered. From the triangulation of theories and methods used, it is inferred that: “to value affectivity” and “to care the body and the health” are the axes of meaning most addressed by teachers; and “to exert our rights” is not addressed. In the multiplicity of planes of meanings involved in “sociocultural activity”

(Rogoff, 1997) one can think that the plane or focus of “apprenticeship” of “sexuality” is linked to “all of us”, mostly school-and-family; “guided participation” is developed from the four axes of ESI in school-room; and “participative appropriation” links definitions of sexuality with biological, social, personal and gender dimensions.

## Key words

Integral Sexual Education, Initial level, School Orientation, Inter-agency

## 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 2019. La temática “Educación Sexual Integral en nivel inicial”, fue desarrollada en una Comisión de Tutorías, a través de experiencias investigativas en las que participaron Estudiantes del Ciclo Profesional de la Licenciatura en Psicología, en la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” y en los Trabajos de Campo realizados en dos comisiones de Psicología Educativa Cátedra II.

El presente trabajo se basó en la indagación exploratoria de discursos, significados y sentidos acerca de la “sexualidad” que construyen docentes y preceptoras en una escuela de nivel inicial del sector privado católico.

La indagación surge a partir de la convocatoria al Jardín de Infantes para una capacitación acerca de Educación Sexual Integral, a realizar en conjunto con otros jardines de la zona sur de la Provincia de Buenos Aires en el año 2015. La capacitación implicó al directivo, al orientador escolar y a dos docentes de nivel inicial. La misma se realizó en tres jornadas, dos de ocho horas y una de cuatro horas. Para el cierre de la capacitación se requirió un trabajo institucional no presencial de las cuatro participantes cuyo objetivo fue el siguiente: “Realizar un relevamiento, una breve descripción de cómo aparece la ESI en mi escuela y proyectar algunas acciones a partir del trabajo de relevamiento”.

Esta indagación exploratoria de los “discursos y sentidos” de sexualidad que circulan en el jardín se acuerda y construye en conjunto con la directora de nivel desde el rol de orientadora escolar, que tenía la autora de este trabajo. La misma se explicita en términos de

la necesidad de la orientadora escolar en la construcción de inter-agencialidad (Engeström, 2001) en materia de saberes, experiencias e intercambios entre diversos actores del sistema educativo, con el objetivo de intervenir en la comunidad de aprendizaje acerca de "Educación Sexual Integral".

Se propone como objetivos: a) explorar sentidos y discursos de los docentes del nivel inicial en relación a la "sexualidad"; b) indagar ejes, propósitos y contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) que abordan los docentes en nivel inicial; c) aportar desde el rol de orientadora escolar una propuesta para pensarnos en actividad.

### Marco conceptual.

Se considera a la *comunidad de aprendizaje* como un sistema de actividad complejo, con muy 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 (Engeström, 2001).

Se retoma el acercamiento teórico al tema de la "sexualidad" recorrido por Foucault en sus tomos de "Historia de la sexualidad". El autor propone una genealogía de la sexualidad, señalando el carácter contingente e histórico de la misma, en el cual se tensionan poder, verdad y placer. En esta tensión, el sujeto a partir del siglo XIX, pasa a ser definido como individuo por los médicos, jueces y leyes y ya no por los castigos de ciertos actos. Se emplea así una "política del cuerpo", que define individuos. Este buceo histórico conlleva a estallar la definición de sexualidad hacia la creación de otros modos de vida, nuevos discursos, prácticas e invenciones en los procesos de subjetivación (Foucault, 1977).

Por un lado, a partir de dicho marco conceptual, se consideran los materiales del Ministerio de Educación acerca de Educación Sexual Integral como "documentos transformados a monumentos" (Foucault, 1990), en tanto discursos y sentidos actuales que atraviesan las instituciones educativas y tensionan los propios procesos de subjetivación de las docentes. A la vez, desde esta tensión, se consideran los materiales que pueden utilizarse para la construcción de categorías para el análisis en situación de los "discursos" de las docentes. Así, se destaca que en "Serie de Cuadernos ESI" (2010, p. 11 y 12) se define: "Consideramos a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, socioculturales, afectivos y éticos". Desde esta conceptualización es que se indagan los "discursos" de las docentes, vinculados a la "sexualidad" en tanto construcciones procesuales, históricas y contradictorias en multiplicidad de sentidos.

Por otro lado, para focalizar en la construcción situacional de tales 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.

### Metodología.

Se basa en el "estudio de caso" focalizado en un jardín de infantes de zona sur del Conurbano de la Provincia de Buenos Aires, de gestión privada y católico. Se implementaron dos guías de preguntas a un grupo de trece docentes. Ambas guías se co-construyeron entre directora y orientadora escolar. Entre ellas, once docentes de sala y cuatro preceptoras, hay dos docentes de sala que a contra turno ejercen el otro rol.

Las guías de preguntas se realizan a través de la construcción de categorías que surge de los materiales del Ministerio de Educación sobre Educación Sexual Integral y los términos utilizados por las propias docentes. A su vez, se triangulan marcos teóricos y métodos utilizados para un análisis de recurrencias, convergencias y tensiones de sentidos en los discursos.

### Análisis.

#### Reflexión sobre nosotros mismos.

Para pensar sentidos y discursos de "las sexualidades" del grupo docente, se implementó una guía de preguntas de forma escrita con fin exploratorio. Se administró a trece docentes, entre ellas docentes de sala y preceptoras. Las preguntas fueron construidas en relación al material del Ministerio de Educación acerca del desarrollo institucional de ESI (1) y las puertas de entrada de ESI en la escuela (2). Las preguntas fueron: 1. ¿Qué pensás que es "sexualidad"? 2. ¿Cómo la definirías? 3. ¿Cómo creés que se manifiesta la sexualidad en el ámbito escolar entre colegas? 4. ¿Quién/es creés que tienen que trabajar la educación de la sexualidad?

Para el análisis de ¿Qué pensás que es "sexualidad"? se utilizaron las siguientes categorías: biológico, personal, social, género, integral. Las mismas se construyen a partir de las definiciones que sugieren los materiales de ESI, específicamente en "Los ejes de la ESI" (3). Los ejes dispuestos en ESI son: respetar la diversidad, reconocer la perspectiva de género, valorar la afectividad, cuidar el cuerpo y la salud, ejercer nuestros derechos.

Del eje "cuidar el cuerpo y la salud" definido como " el cuerpo no está vinculado sólo con la dimensión biológica sino que también está constituido por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad y en cada momento histórico" y "La salud también incluye aspectos psicológicos, sociales y culturales" (página 7), se desprenden tres categorías: Aspectos biológicos: Reconocer que el cuerpo sexuado y la salud no abarcan sólo la dimensión biológica; Aspectos sociales y aspectos personales: Reflexionar críticamente sobre las representaciones sobre el cuerpo y la salud que se tiene en la escuela y en la sociedad.

Del eje "reconocer la perspectiva de género" se desprende una categoría: Aspectos del género: Problematizar las concepciones rígidas sobre lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino, identificando prejuicios y estereotipos de género y las consecuencias negativas que provocan en el desarrollo de mujeres y varones.

Los ejes de ESI se proponen de una manera separada pero se consideran interrelacionados. Por lo que el aspecto integral se considera como categoría que entrecruza dos ejes: "cuidar el cuerpo y la salud" desde la definición de "La salud también incluye aspectos psicológicos, sociales y culturales" y el eje "valorar la afectividad"

desde “Tener en cuenta que las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana”.

A partir de tales categorías, se desprenden los siguientes términos empleados por el grupo docente en sus escritos:

Aspectos biológicos: siete de trece docentes vincularon su pensar y su definición de sexualidad con palabras como “cuerpo”, “es natural”, “aspectos externos”, “partes”, “necesidades fisiológicas” y “necesidades humanas”;

Aspectos sociales: tres docentes mencionan la “influencia de la sociedad” y “contexto” como determinantes.

Aspectos personales: tres docentes mencionan la “influencia de características propias”;

Aspectos del género: tres lo vincularon con “lo masculino y femenino”;

Aspectos integrales: tres docentes vinculan en su definición aspectos “psíquicos”, “físicos”, “emocionales”. A su vez, una, incluye el término “espirituales”.

A partir de las categorías consideradas, se destaca que aparecen explicitados de forma preponderante aspectos vinculados con lo biológico, social y personal del eje “cuidar el cuerpo y la salud”. Asimismo, dentro de este eje, los términos más utilizados se vinculan con aspectos biológicos.

Entrecruzando la definición de “sexualidad” que propone ESI, que incumbe “tanto aspectos biológicos, como psicológicos, socioculturales, afectivos y éticos”, se destaca que tres docentes, en la categoría considerada como “integral”, mencionan una relación entre cuatro de tales aspectos.

Hasta aquí, quedan como preguntas, a partir de estas definiciones y de los aspectos explicitados, cuál es el lugar del/los “otro/s” en las relaciones sociales y en la participación guiada del aprendizaje (Rogoff, 1997) y cómo se desarrolla la construcción de sentidos de “los aspectos socioculturales”, en tanto construcciones que atraviesan “la sexualidad” de forma compleja en el aprendizaje (Rogoff, 1997). En relación a este aspecto, tres docentes mencionan aspectos del “género” desde lo “masculino y femenino” y otras tres denotan el cuerpo atravesado por “lo social”, mencionando “la sociedad” y “el contexto”. Asimismo, una de las docentes incluye el término “espirituales”, en relación al cual podría problematizarse otros posibles sentidos, tratándose de una escuela católica.

En relación a las respuestas acerca de la sexualidad entre colegas, se distinguen aspectos culturales, sociales y personales. Tales categorías se diferencian a partir de los propios términos empleados por las docentes en sus escritos. Surgieron diversas respuestas: Aspectos culturales: dos docentes vincularon la sexualidad con las formas “de vestir”, “caminar” y “de dirigirse”;

Aspectos sociales: siete docentes refieren la sexualidad en relación a los otros a través de aspectos como “formas de comunicarse”, “trato con otros”, “respeto de privacidad”, charla con colegas de “ciclos biológicos entre mujeres y temas que nos impliquen”; a su vez, tres docentes la relacionan con el “trabajo diario” y los “roles” y una de ellas tres, explicita el trabajo en el “acompañamiento, escucha y enseñanza con los niños”; Aspectos personales: dos docentes refieren aspectos como “personalidad”, “identidad”, “conducta”, “actitudes”, “respeto con otros”. Dos docentes no respondieron.

En estas respuestas, cuando con la pregunta se abre la posibilidad

de pensar la sexualidad en las relaciones sociales entre colegas, aparecen diversos sentidos que se aproximan a dilucidar “aspectos socioculturales” de la “sexualidad”. Por ello, se respetan los términos usados por las docentes en la guía de preguntas como “documentos transformados a monumentos” (Foucault, 1990)

Por una parte, se cree que en los aspectos sociales aparecen diversos niveles de sentidos para pensar: formas de vínculos con otras colegas, formas de trabajo y formas de trabajo con la/os niña/os.

Por otra parte, en relación a los ejes de ESI, los términos empleados en “aspectos sociales” por parte de las docentes se vinculan con el eje “valorar la afectividad” como: respetar la intimidad propia y ajena; tener en cuenta que las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana. En relación a “aspectos culturales” y “aspectos personales”, se considera que pueden vincularse con el eje “respetar la diversidad” en: “rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad”.

En relación a quiénes deberían trabajar la educación de la sexualidad, las docentes refieren en su totalidad al “trabajo en conjunto”, pero se mencionan diferencias en relación a los actores implicados. Se distinguen los actores a partir de los propios términos escritos en las respuestas: “Escuela”: tres docentes mencionan a la institución desde los docentes y docentes especiales; “Escuela y familia”: cinco docentes mencionan la vinculación entre estas instituciones; “Nivel inicial”: una docente menciona este nivel como el educador; “Familia – escuela – médicos”: una docente menciona estas tres instituciones; “Todos”: tres docentes mencionan esta categoría. Dos no explicitan a quienes refieren y una, explicita que serían familia, educación y comunidad.

En este aspecto, se considera fundamental analizar los términos empleados por las docentes, ya que dan cuenta, por lo menos discursivamente, de una diversidad de actores en interagencialidad para el abordaje de “sexualidad”.

### **Incorporando los lineamientos curriculares de la ESI y los diseños curriculares.**

En relación al presente análisis, se administró una *segunda guía de preguntas* de forma escrita a docentes y preceptoras, que explicitan ejes, propósitos y contenidos de lineamientos y diseños curriculares de ESI. 1. ¿Crees que trabajas en la sala el tema de sexualidad? (señale con una cruz el/los eje/s de ESI) ¿cómo? ¿para qué? ¿por qué?; 2. ¿Qué temática crees que se podría trabajar sobre sexualidad y que no se trabaja actualmente?; 3. Lee los propósitos y marca los que crees que alguna vez trabajaste, explica cómo; 4. Realiza el mismo proceso, lee los contenidos y explicita si alguna vez trabajaste alguno, explicita cómo.

Para el análisis se toman como categorías los ejes dispuestos en ESI los cuales fueron marcados por una cruz por las docentes: respetar la diversidad, reconocer la perspectiva de género, valorar la afectividad, cuidar el cuerpo y la salud, ejercer nuestros derechos. Asimismo, se cuantifican cuántos propósitos y contenidos fueron “marcados” por las docentes, como trabajados.

En relación a los ejes que se desarrollan en la escuela, a nivel general se mencionan cuatro de los temas: diversidad, afectividad, cuerpo y salud y género. Ninguna docente explicita que aborde el

tema en relación a los derechos. Hay cuatro docentes que mencionan que trabajan los temas a partir de “los emergentes”. Hay diferencias cualitativas en relación a cómo cada docente explicita que aborda estas temáticas: Diversidad: tres docentes explicitan trabajar el respeto por el otro, la igualdad, dignidad y diferencia entre personas; Cuerpo y salud: tres docentes explicitan el trabajo con el cuerpo, una de ellas con lo fisiológico y otra de ellas lo vincula con el proyecto de higiene; Afectividad: once docentes explicitan el trabajo en aspectos vinculados a esta temática a través del “cuidado”, “intimidad”, “límite”, “beso”, “caricias”, “amor”; Género: tres docentes explicitan que abordan la diferencia entre la/os niña/os y dos mencionan el trabajo a partir del baño.

En relación al punto 3, que propone marcar los propósitos trabajados por las docentes, surge que 9 docentes (de sala) de un total de 11 señalan:

- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Se podría inferir que estos propósitos abordados en la sala, se entrecruzan con las definiciones de “sexualidad” indagadas en el primer cuestionario, donde aparece de forma mayoritaria el uso de términos biológicos y a la vez el eje “valorar el cuerpo y salud” es el más trabajado.

En cambio, el segundo propósito podría pensarse en relación al eje mayoritario de “valorar la afectividad” cuando definen cómo se manifiesta la “sexualidad entre colegas”, explicitando la importancia de “las formas de comunicarse”, “el trato con otros”, “respeto de la privacidad” como entrecruzamiento a su vez, prioritario en el desarrollo de competencias con la/os niña/os a través del diálogo.

Ninguna docente indica como trabajado desde su planificación actual los siguientes propósitos:

- Expresar, relacionar, y valorar las emociones y los sentimientos en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones, actitudes y sus modos de expresión
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.

En relación a estos propósitos podría pensarse que convergen en el sentido de que no se aborda el Eje “ejercer nuestros derechos”. Ninguna docente indicó este eje como abordado en la primera pregunta del cuestionario, así como, en dos de estos propósitos se vincula explícitamente con “derechos humanos” y “prevención de vulneración de derechos”.

Los contenidos que son destacados por las docentes según áreas son: En el área a) Conocimiento y exploración del contexto, se destaca el trabajo en la mayoría de las docentes con estos contenidos y

resalta: “La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños”.

Hay dos contenidos que la mayoría de las docentes (9/13) no han marcado: “El reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo”; “El reconocimiento de la existencia de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento y la especificidad de los seres humanos”.

En el área 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 inquietarlo”. Hubo dos contenidos que fueron marcados sólo por dos docentes: “La construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín de infantes y manifiestan prejuicios y/o no cuidado en las relaciones interpersonales”; “El progresivo reconocimiento de sus derechos y responsabilidades como niños/as y el de los derechos y obligaciones de los adultos”.

En el área 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”.

Se destaca como contenido no trabajado el que denota “La promoción de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento, según los interrogantes que vayan surgiendo ante las propias inquietudes de los niños y niñas, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas”.

En el área d) Desarrollo de comportamientos de autoprotección es el área que, en su mayoría las docentes no han marcado algún contenido como trabajo de sala. Inclusive hay tres docentes que no marcaron ningún punto.

Los dos contenidos destacados son: “La identificación de situaciones que requieren de la ayuda de una persona adulta según pautas de respeto por la propia intimidad y la de los otros y de aquellas en las que pueden desenvolverse con autonomía”; “La solicitud de ayuda ante situaciones que dañan a la propia persona u a otros/as”. Los dos contenidos que no han sido marcados por ninguna docente son: “La distinción de cuando una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuando no lo es y sentirse autorizados a decir “no” frente a estas últimas”; “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”.

A partir de los temas, propósitos y contenidos “marcados”, se destaca que: los temas que las docentes indican como abordados son los ejes de afectividad, cuerpo y salud, diversidad y género. El eje de la afectividad aparece mencionado en su mayoría, por once docentes, como trabajado en el aula.

A su vez, estos cuatro ejes se denotan en la respuesta al “cómo” lo trabajan, es decir, incorporados en las prácticas docentes en el aula. Pero puede pensarse en tensión con los temas explicitados desde diversos “sentidos”, como “el proyecto de higiene” que re-



fiere a un aspecto de planificación docente, o desde el “trabajo del baño”, “caricias”, “besos”, como acciones concretas en situación de sala. Este sentido de acción en lo concreto converge con las cuatro docentes que mencionan trabajarlo a partir de los “emergentes de sala”.

Hay una recurrencia significativa del nulo abordaje en relación al Eje “ejercer nuestros derechos”. Ninguna docente marca este tema como abordado y converge con los propósitos que no se han marcado, acerca de la construcción de sujeto de derecho, implicancias de cuidado propio de niña/os y en prevención de situaciones de vulneración. Como marcación de contenidos explicitados de este eje, según el material de ESI, se señalan como trabajados los relacionados con aspectos vinculados a la mediación docente en situación, pero no aquellos relacionados con implicaciones de la/os niña/os con “comportamientos de autoprotección” ante situaciones de límite y/o maltratos.

### Consideraciones finales.

A partir del presente trabajo, se puede pensar que hay una multiplicidad de sentidos y discursos que se repiten, convergen y tensionan en la construcción explicitada por docentes del nivel inicial de un jardín de zona sur de la provincia de Buenos Aires de gestión privada y católica.

Se denota que el grupo docente define sexualidad en un primer momento, desde una perspectiva mayoritaria en el Eje “cuidar el cuerpo y la salud”, en tensión con otra minoría que menciona dos aspectos integrales de ESI desde dicho Eje, articulados con el Eje de “valorar la afectividad”.

En relación al pensar la sexualidad entre colegas, se destaca el Eje “valorar la afectividad”. Tal eje se repite, cuando la mayoría de las docentes lo marcan como Eje abordado en la sala.

Asimismo, el sentido de pensar sexualidad en “relación con colegas”, como las “formas de comunicarse”, “trato con otros”, “respeto de privacidad”, converge con el propósito más marcado del desarrollo de competencias de niña/os a través del diálogo. Tales sentidos se puede inferir que se construyen en el trabajo diario entre docentes y con la/os niña/os.

En relación al Eje “ejercer nuestros derechos”, se destaca que no aparece marcado por las docentes en el trabajo en sala y converge con dos propósitos que tampoco son indicados como abordados y ambos refieren a aspectos relacionados con los derechos humanos. Finalmente, es destacable pensar lo antedicho en tensión con la multiplicidad de sentidos en “los tres planos de la actividad sociocultural” (Rogoff, 1997). En el plano de la “participación guiada”, al referir que se abordan cuatro de cinco ejes que propone ESI en sala. Asimismo, en las categorías utilizadas para analizar lo descrito por las docentes en relación a la definición de “sexualidad”, como plano de “apropiación participativa”, aparecen aspectos vinculados con lo biológico, lo social, lo personal y de género. Esta diversidad de sentidos puede entrecruzarse con la consideración del “todos” como actores implicados para trabajar el tema sexualidad, en el plano del “aprendizaje a través de la experiencia”, donde escuela y familia son los actores más destacados.

### NOTAS

- (1) Ministerio de Educación: Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral. [http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2014/06/guia\\_institucional.pdf](http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2014/06/guia_institucional.pdf)
- (2) Ministerio de Educación: Las puertas de entrada y el rol docente en la ESI. Nuestra escuela. [https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento\\_1443534499.pdf](https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1443534499.pdf)
- (3) Ministerio de Educación de la Nación: Los ejes de la ESI. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/Documentos-Secundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf>

### BIBLIOGRAFÍA

- Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Engestrom, 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.
- Foucault, M.; La arqueología del saber, Madrid, S.XXI, 1990 (original 1969).
- Foucault, M.; Historia de la sexualidad. La voluntad de saber, Madrid, Siglo Veintiuno, 1977 (original 1976)
- Larripa, M. & 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. En (Ed.) Secretaría de Investigaciones, (s.n.) (pp. 109-124). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación: Los ejes de la ESI. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/Documentos-Secundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf>
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación: 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 de 2008 <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>
- Ministerio de educación (2008): Diseño curricular para el nivel inicial, Provincia de Buenos Aires, PDF, [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf)
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó. [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007desarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- 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.
- Schlemenson, S. (2000) “Subjetividad y Escuela” en Frigerio, G., Poggi, M. y Gianonni, M. (comp.) Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Wenger, E. (2001) “Introducción: Una teoría social del aprendizaje”, en Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.

# INTERVENCIONES DE PSICÓLOGOS EDUCACIONALES EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

González, Daniela Nora

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

La presentación se enmarca el Proyecto UBACYT acreditado para el Programa de Incentivos GC 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. La propuesta de investigación-intervención formativa aborda el lugar del Psicólogo Educativo en su rol de Orientador Escolar y sus modalidades de acompañamiento en el abordaje de La Educación Sexual Integral, en distintas instituciones educativas de la ciudad de Buenos Aires. Se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio, cuya metodología de recolección de la información es etnográfica. Para la recolección de información se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones con registro denso, de situaciones de juego libre, en Jardines de Infantes. Se encuadra en el pensamiento de Lev Vygotsky; en las unidades de análisis de la acción doblemente mediada - por los otros y por los instrumentos/artefactos culturales - de J. Wertsch (1999) y en los sistemas de actividad de Y. Engeström (1991), Los datos recabados, permiten identificar escaso acompañamiento en el abordaje de la E.S.I. salvo cuando algún emergente irrumpe como conflicto.

## Palabras clave

Educación Sexual Integral, Psicología educativa, Intervención

## ABSTRACT

### INTERVENTIONS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IN RELATION TO INTEGRAL SEXUAL EDUCATION

The presentation is part of the UBACYT Project accredited for the Incentive Program GC 2016-2019 "Participatory appropriation and construction of meanings in intervention practices for inclusion, quality and social bond: exchange and development of tools, knowledge and experiences between psychologists and other agents" directed by Mgr. Cristina Erausquin. The educational research-intervention proposal, addresses the place of the Educational Psychologist in his role as School Advisor and his modalities of accompaniment in the approach of Integral Sexual Education, in different schools in the city of Buenos Aires. This is a descriptive exploratory study, and its methodology for collecting information is ethnographic. Therefore, semi-structured interviews and observations with dense recording of free play situations were carried out in Kinder gardens. It fits into the thinking of Lev Vygotsky; in the units of analysis of the double-mediated action - by others and by cultural instruments / artifacts - of J. Wertsch (1999) and in the systems of activity by Y. Engeström (1991). The collected data, allow to identify little accompaniment in

the approach of the I.S.E. except when some emergent becomes conflictive.

## Key words

Integral Sexual Education, Educational Psychology, Intervention

## Introducción

Dentro de la carrera de grado de los futuros Psicólogos, la materia Psicología Educativa es la única asignatura obligatoria que aporta saberes específicos en la formación, para el desempeño en dicho campo. Escenario altamente complejo en la actualidad, cuyas preguntas no se concentran sólo en las dificultades de los sujetos para enseñar y para aprender, sino que se amplían y dispersan intentando afrontar los cambios que irrumpen con vertiginosidad dejando a sus actores muchas veces con incertidumbre a la hora de abordarlos. Así aparecen nuevos y viejos interrogantes sobre la violencia, la autoridad, la inclusión de la diversidad, la formación docente, la Educación Sexual Integral, que nos invitan a reflexionar e intentar construir aproximaciones a modo de respuesta.

Un ejemplo de ello es lo que ocurre desde hace algunos años, con la Ley y el Programa Nacional de Educación Sexual, N° 26.150/2006 y la Ley 2110/06 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ellas establecen la enseñanza de la E.S.I. en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (salvo en el superior universitario), instalando un espacio de derecho a la vez que un deber de los adultos para con los niños, niñas y adolescentes.

La aparición de esta norma, que implica un logro histórico, político, jurídico y social de gran relevancia; genera en los docentes un gran desafío. Muchos manifiestan la tensión que implica implementar la E.S.I. en las aulas, en épocas en que se cuestiona la autoridad pedagógica, se descalifican los saberes docentes y se desvaloriza la tarea educativa en todos los sentidos.

A su vez, los docentes, como sujetos sociales, tienen prejuicios, preconceptos, conocimientos del sentido común, que en ocasiones son antagónicos con lo que deben enseñar. En tal sentido, la E. S. I. exige revisar no sólo la propia práctica pedagógica, sino los paradigmas sobre la sexualidad, los estereotipos que condicionan roles a ejercer, develar tabúes, es decir, cuestiones que forman parte de la identidad de cada uno; en un contexto que no siempre brinda las herramientas o el apoyo necesarios. Por estas razones, el acompañamiento del Psicólogo Educativo en su rol de orientador escolar, se torna de significativo valor como ayuda en el abordaje de las resistencias, la construcción de consensos y la consolidación de vínculos favorecedores de propuestas pensadas para la enseñanza de la E.S.I., que incluyan la participación y/o el encuentro de la escuela con las familias.

### **Los Equipos de Orientación Escolar y sus múltiples tareas...**

En este complejo contexto actual, los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) en la C.A.B.A., realizan tareas de prevención, detección, orientación y asesoramiento en las escuelas, implementando intervenciones directas e indirectas, a nivel institucional a través de acciones grupales e individuales. Los mismos están constituidos por profesionales de diversas formaciones que trabajan de modo interdisciplinario (psicólogos, psicopedagogas, licenciadas en ciencias de la educación, trabajadores sociales) a los fines de abordar problemas complejos desde una mirada compleja. Hay un equipo por distrito que debe responder a la demanda de múltiples escuelas de diversos niveles educativos pensando en las condiciones de época no como obstáculo sino, sino como potenciadoras en la medida en que permitan posicionarse con nuevos modos de pensar y revisar las prácticas profesionales.

Greco, M.B. M.B., Alegre, S. y Levaggi, G (2014) mencionan que los orientadores reconocen entre sus acciones: asesorar a docentes y directivos, establecer puentes entre las familias y las escuelas, mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades, intermediar entre adultos de la escuela, generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible, abriendo espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos, favoreciendo las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.), estableciendo lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia.

Es innegable que las tareas a realizar son muchas en un contexto histórico de problemas multidimensionales y plurideterminados, que requieren de intervenciones pensadas colaborativamente. En este estado de situación, a pesar de las múltiples urgencias, la E.S.I y su abordaje en la escuela también se tornan un tema con tensiones que son necesarias de acompañar por los Equipos de Orientación Escolar. Su presencia generadora de confianza y seguridad, permite reflexionar, despejar dudas, poner en palabras las inquietudes necesarias para que los maestros se sientan seguros al asumir su tarea de abordar la E.S.I. con la seriedad que se merece. En tal sentido Greco, M.B. M.B., Alegre, S. y Levaggi, G (2014) señalan que trabajar hoy, como orientador escolar en las instituciones educativa requiere de una doble tarea; por un sostener los principios que garanticen la educación como derecho a la vez que abrir, cuestionar y reconfigurar modos de mirar y habilitar espacios de encuentro en las escuelas, buscando hacer efectivo el derecho mencionado.

### **La E.S.I. en la escuela y la soledad de algunos docentes...**

Como ya se ha señalado, la Ley N° 26.150 (de Educación Sexual Integral) le da a la escuela un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos de niños, niñas y adolescentes, a la vez que la ubica como institución responsable por excelencia para llevarlos a la práctica, garantizando el cumplimiento de la norma legal sobre las bases de los Lineamientos Curriculares para la E.S.I., sin dejar de lado la importante colaboración que el sector salud puede y debe prestar en su implementación.

Esto exige a los docentes la tarea de incluir en sus propuestas de

enseñanza de modo transversal los contenidos a ser abordados, tarea que algunos realizan con confianza y otros con mucho temor o con dificultades por múltiples razones que van desde su propio desconocimiento hasta las críticas sociales, los enojos de las familias, entre tantos.

Los relatos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas permiten compartir algunos ejemplos. Una maestra de sala de cinco años dice en relación al abordaje de la E.S.I por parte de sus colegas "...La escuela es grande, hay docentes que quizás sepan trabajar y otros, no sé. Tampoco nunca hubo una bajada demasiado clara, vinieron los lineamientos y se los repartió y hay veces queda a criterio de cada docente. Está tan naturalizado que hoy se trabaja, que tal vez se dio por sentado. Hay diferentes concepciones, hay maestras que... te voy a decir algo, por ejemplo: hoy vino un chico, a hacer una pasantía, y tenía las uñas pintadas. Una de las maestras del jardín estaba horrorizada, decía este chico no puede estar acá. ¿Me entendés? También encontrás eso. Ella decía eso es un desastre y yo le dije déjalo ¿qué te molesta? Los chicos le dijeron: ay tenés las uñas pintadas. Uno le dijo, eso es para las nenas. No, no, dijo él, yo me pinto porque me gusta. Ahí no participé, dejé que ellos se desarrollaran. Tiene que ver con cada uno, es una pena que no sea una bajada institucional..."

Se podrían abordar este fragmento para pensar cuál es la demanda presente o plausible de ser construida, lo indudable es que aparece en la docente el registro de sus desconocimientos para abordar temas que le resultan complejos, y en los que se ponen en juego sus propios temores, prejuicios y subjetividad. No se trata de buscar el significado oculto ya que el relato del agente habla por sí mismo, recorta, selecciona, desplegando saberes a través de sus respuestas dando cuenta de posiciones asumidas.

La ley de E.S.I. propone a los docentes un rol protagónico que para muchos es vivido como una exigencia para la que aún no se sienten preparados. Una integrante de un equipo de conducción menciona una situación en la que se ha generado tensión con una familia por un tema vinculado a la E.S.I "desde el punto de vista de los padres: con miedo... cuando hacemos las reuniones donde se informa acerca de la dinámica de la escuela, le transmitimos la importancia de enseñarle a los chicos limpiarse la cola, por ejemplo. ...Porque los padres depositan confianza en nosotros pero después se pierde por distintas situaciones. Sucedió en un momento que vino una mamá a quejarse porque la nena le había contado que otra maestra, no la de su sala le había limpiado la cola cuando fue al baño." La "judicialización de las relaciones pedagógicas en la primera infancia es uno de los temas de mayor preocupación, las acusaciones y situaciones de abuso llevan a que los docentes dejen de cambiar a los niños cuando se generan incontinencias. Se pierden las prácticas de cuidado que son parte constitutiva del trabajo con la primera infancia. El temor a la acusación de las familias deja por fuera los derechos del niño y nos invita a trabajar desde los equipos con los docentes y las familias sobre los vínculos de confianza punto de partida para desarrollar el trabajo pedagógico que implica acompañar a las familias en la crianza. La E.S.I. también se torna un territorio fértil para pensar nuevas condiciones de confianza, de aprendizaje y de enseñanza

## Entre el “Psicobomber” y el mago sin magia, el Orientador escolar

Hace tiempo que se viene produciendo una reducción del número de integrantes de los equipos de orientación escolar a la vez que se incrementan las demandas de las instituciones educativas. El incremento de condiciones de contexto desfavorables, situaciones de maltrato, abuso, violencia entre pares, etc., son cada día más frecuentes y demandan de la atención en la urgencia. Esto hace que muchas veces el lugar del O.E. quede desdibujado para los actores educativos que habitan la escuela a diario y piensan la intervención de dicho agente desde esos parámetros. Así sucede con la maestra de sala de dos años de una escuela pública que explica... *“En el equipo de orientación hay psicólogas, son psicólogas, no psicólogas educacionales, en realidad lo que ellas más abordan es con respecto a niños con dificultad en el comportamiento o niños que tienen TGD. Eso es como lo más fuerte. Igual uno puede venir a hacer algún otro tipo de cuestionamiento. Pero con E.S.I. no trabajan”*. Claramente señala que se trata de intervenciones ligadas a la urgencia y a los niños pensados como “casos problemáticos”. Otra docente del mismo Jardín menciona... *“Acá no contamos con un psicólogo, estaría bueno una mirada diferente sobre estas temáticas o el modo en que ellos podrían intervenir al respecto, desde una mirada diferente. Hay un equipo de orientación que interviene en diferentes temas, no solo en sexualidad. Pero estaría bueno que estén siempre y no solo en momentos de brote o en situaciones complicadas. Deberían de intervenir siempre, no cuando ya hay un problema determinado. Estaría bueno contar con psicólogos, tienen una mirada más amplia, siempre. (Sonríe). Por parte del equipo de orientación, no hay un acompañamiento, un modo de prevenir ciertas situaciones, sino que actúan ya cuando hay problemas. El equipo lleva al niño a dirección, con la coordinación, pero el equipo viene por casos específicos, puntuales.”*... Es evidente su clara crítica, acompañada de un reclamo por el acompañamiento y aporte que podrían brindar otros profesionales a la hora de abordar una temática con este nivel de implicación y complejidad.

Por último, una maestra de sala de 4 años de otro Jardín de infantes público de la C.A.B.A. *“Mirá, nosotros tenemos un equipo de orientación escolar, son 2 o 3 psicólogos para todo el distrito. Si bien yo tengo 20 años de antigüedad con pos título y formación adicional, ellos aportarían su punto de vista específico y profesional en asesoramiento, brindándonos ayuda o estrategias. No han intervenido, vienen una vez por mes, no tenemos contacto fluido salvo en situaciones muy puntuales. Acá el trabajo en equipo es entre docentes, recurrimos a los documentos, y la literatura: láminas y material que han mandado desde el ministerio.”* Así pone en evidencia que la falta de intervención del equipo a la hora de acompañar a las docentes está ligada posiblemente al acotado número de recursos humanos con los que cuentan, condición necesaria, pero no suficiente para generar posibilidades de acompañamiento en la implementación de la Educación Sexual Integral en las salas. El relato expresa la tensión de las palabras que manifiestan la solicitud de ayuda para construir un saber con otros agentes, no sólo entre docentes. Se le demanda al orientador, pensar no sólo en las urgencias, sino también en la E.S.I y su abordaje en el jardín.

## A modo de cierre...

La implementación de la Educación Sexual Integral, según los docentes entrevistados genera temores, dudas e inquietudes. El acompañamiento del equipo de orientación o el orientador escolar favorecería la seguridad de tomar decisiones adecuadas a la hora de abordar la tarea.

Las múltiples intervenciones que debe desarrollar el orientador escolar en el contexto actual; responden a las demandas de las instituciones educativas a la vez que a las situaciones emergentes de la conflictividad del contexto histórico social. Entre ellas no se encuentra, en ninguno de los relatos correspondientes a las docentes de los jardines en donde se ha realizado la indagación, mención al acompañamiento del E.O.E. en el abordaje de ESI.

Este acompañamiento de las propuestas, proyectos y prácticas de enseñanza de la E.S.I., según las respuestas de distintos maestros, resultaría de suma importancia ya que ella requiere del trabajo conjunto que propicie un clima de apertura y respeto, en convivencia democrática. Los equipos de orientación a través de sus agentes, cooperan en crear condiciones institucionales para que los proyectos de Educación Sexual Integral se viabilicen y no corran riesgos que puedan evitarse, ayudando a encontrar ejes comunes, trabajando desde espacios de reflexión sobre los prejuicios, temores, desconocimientos. Su lugar es estratégico para favorecer la creación de lazos saludables, democráticos que hagan de la enseñanza de la E.S.I. un espacio de encuentro para alojar al otro tal cual es.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Erausquin, C., González, D. y Florentín, I. (Diciembre, 2016). *Psicología Educativa y Educación Sexual Integral: entramados de trayectorias de profesionalización y de escolarización en y entre escenarios educativos heterogéneos*. VII Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Duk, C. (2003) *Educar en la Diversidad*. Material de Formación Docente (Ed.), Ministerio de Educación de Brasil - OREALC/UNESCO Santiago: Ministerio de Educación de Brasil.
- 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>
- 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) *Psicología Educacional y Educación Sexual Integral en las escuelas*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Greco, M.B. M.B., Alegre, S. y Levaggi, G (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión Institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas*. 1ª Ed. C.A.B.A. Ministerio de Educación de la Nación
- Lombardi, G. (1996): *Marco de referencia para la construcción de la intersectorialidad*. Proyecto LUSIDA, componente Educación, Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación. Bs. As. [www.gracielaalombardi.org.ar](http://www.gracielaalombardi.org.ar)
- 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.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Educación Sexual Integral para charlar en familia*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2011) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Consejo Federal de Educación *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N° 26.150 (2008). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Consejo Federal de Educación. *PROPUESTA DE LECTURA. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N° 26.150 Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Consejo Federal de Educación (2009) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y Propuestas para las salas*. (2010). Serie Cuadernos de ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y Propuestas para el aula*. (2010). Serie Cuadernos de ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Universidad de San Martín. (2007) "El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa"; p. 8 a 16 y 41 a 44; 2007 disponible en: <http://www.me.gov.ar/observatorio/pdf>
- Rojas, F. (2012) *Tiempo de correr el velo*. Revista La Universidad Nacional de San Juan.

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

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

---

## RESUMEN

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

## Palabras clave

Educación Sexual Integral, Modelos Mentales, Prácticas docentes

## ABSTRACT

### TEACHERS AND INTEGRAL SEXUAL EDUCATION: MENTAL MODELS OF INTERVENTION

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

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

## Key words

Integral Sexual Education, Mental Models, Teaching Practices

## Introducción

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

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

## Marco Teórico:

### Sobre Modelos Mentales y escenarios socioculturales

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

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

### Aspectos metodológicos...

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

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

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

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

### Algunos resultados...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **A modo de conclusión y desafíos...**

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

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

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



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

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

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

# EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON ADOLESCENTES DESDE LA ÉTICA DEL CUIDADO: INTEGRANDO LA ESI A PARTIR DE ESCENAS COTIDIANAS

Gosende, Eduardo E.; Ferreyra, Marcela; Scarimbolo, Graciela; Salmún Feijoo, Gustavo  
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre talleres de Educación Sexual Integral (ESI) realizados desde junio a noviembre de 2016 con aproximadamente 450 estudiantes secundarios de la Región Educativa IV, en escuelas ubicadas en Quilmes, San Francisco Solano, Hudson y Berazategui. Estos talleres son una instancia de educación no formal incluida en el Programa Nacional de ESI, el cual fundamenta la integralidad de su abordaje transversal en el entrecruzamiento de cinco ejes: perspectiva de género; respeto de los derechos; cuidado del cuerpo y la salud; valoración de la afectividad y respeto por la diversidad. El abordaje transversal que propone la ESI en el espacio de estos talleres requiere que lxs estudiantes reconozcan y reflexionen sobre la educación sexual, a partir de preguntar, debatir, analizar videos, completar cuestionarios, y analizar escenas en pequeños grupos. Este abordaje permite enfocar la reflexión y formación en ESI desde una Ética del Cuidado para transmitir la puesta en juego de los derechos de lxs adolescentes a educarse con libertad en relación a su sexualidad y su género, respetando la diversidad, manifestando su afectividad, y cuidando la salud propia y la de los otrxs.

## Palabras clave

Educación Sexual Integral, Pedagogía del cuidado, Adolescentes de Nivel Secundario

## ABSTRACT

INTEGRAL SEXUAL EDUCATION WITH ADOLESCENTS ACCORDING TO AN ETHICS OF CARE: INTERGRATING ISE WITHIN EVERYDAY SCENES  
This paper reflects on Integral Sexual Education (ISE) workshops carried on with approximately 450 secondary students of Educational Region IV, in schools from Quilmes, San Francisco Solano, Hudson y Berazategui. These workshops are an instance of non formal education included in the National Program of ISE, which bases its integrality on the combination of five core axes: gender perspective; respect for human and social rights; care of the own body and health; valuation of affectivity; and respect for diversity. The transversal approach that ISE proposes for these workshops requires students to recognize and analyze their sexual education, starting from questions, debates, videos, questionnaires, and scene analyses. This approach allows them to build their conceptions and formation on ISE from an Ethics of Care which allows them to respect and to put into value their rights as adolescents to be educated with freedom in relation to sexuality and gender, to recognize and manifest their affectivity, taking care of their own health and that one of others.

## Key words

Integral Sexual Education, Ethics of care, Secondary school students, Adolescence

Este trabajo reflexiona sobre talleres de Educación Sexual Integral (ESI) realizados desde junio a noviembre de 2016 con aproximadamente 450 estudiantes secundarios de la Región Educativa IV, en escuelas ubicadas en Quilmes, San Francisco Solano, Hudson y Berazategui. Estos talleres son una instancia de educación no formal incluida en el Programa Nacional de ESI, el cual fundamenta la integralidad de su abordaje transversal en el entrecruzamiento de cinco ejes: *Perspectiva de género, Respeto de los derechos; Cuidado del cuerpo y la salud; Valoración de la afectividad y Respeto por la diversidad*. El abordaje transversal que propone la ESI en el espacio de estos talleres requiere que lxs estudiantes reconozcan y reflexionen sobre la educación sexual, a partir de preguntar, debatir, analizar videos, completar cuestionarios, y analizar escenas en pequeños grupos. Esto permite enfocar la reflexión y formación en ESI desde una *Ética del Cuidado* para transmitir la puesta en juego de los derechos de lxs adolescentes a educarse con libertad en relación a su sexualidad y su género, respetando la diversidad, manifestando su afectividad, y cuidando la salud propia y la de los otrxs. Este trabajo se incluye dentro del proyecto de investigación "*Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual Integral*" que se desarrolla en UNQ en el marco del Programa de Investigación denominado "*Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos*". Los datos se obtuvieron en los Talleres realizados en 2016 en el marco del Proyecto de Extensión-UNQ denominado *¡De sexo sí se habla!*. Los autores del artículo tenemos un acceso directo a los datos pues participamos en ambos proyectos. La ley 26.150 del año 2006 declara como obligatoria la enseñanza de la ESI en todos los niveles y modalidades educativas. Dicha ley plantea la necesidad de un abordaje transversal, que cubra todas las áreas curriculares y todas las prácticas cotidianas escolares. La ESI está a cargo de todos los miembros de la institución educativa y también convoca la imprescindible participación de las familias. El concepto de sexualidad que propone la Ley de ESI excede ampliamente las nociones de "genitalidad" y de "relación sexual". Considera a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta concepción es la sostenida por la Organización Mundial de la Salud: "el término 'sexualidad' se refiere

re a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (Marina, 2010, pag. 11)

Cada taller se realiza en tres encuentros, que duran como mínimo tres horas, a lo largo de tres semanas. Se trabaja con dinámicas y experiencias grupales y vivenciales, a partir de las cuales lxs adolescentes toman conciencia y reflexionan sobre cómo se fueron desarrollando sus propias experiencias de Educación Sexual, es decir, cómo han sido educados en sexualidad y género por sus familias y escuelas. En los talleres trabajamos sobre temas específicos: 1) estereotipos de género, 2) mitos y creencias sobre la sexualidad, 3) iniciación sexual, 4) salud reproductiva 5) maternidad y paternidad responsable, 6) discriminación y violencia de género 7) cuidado y respeto en la red y las redes sociales. Al cabo del recorrido por las distintas temáticas y como resultado de los análisis y debates alcanzados, se propone a los alumnos que elaboren una producción en grupo de alguno de los temas que se trabajaron en el taller, que puede tener la forma de: historieta, poster informativo, afiche de promoción de los talleres, video o canción. Este material es presentado por los grupos en el último encuentro, y participa de un concurso anual que entrega premios a los mejores trabajos de cada categoría. El proyecto cuenta con un blog y una dirección en Facebook para facilitar la circulación de información y la interacción entre lxs estudiantes, los grupos, los coordinadores de los talleres y las comunidades educativas.

Durante el último encuentro se presenta a lxs estudiantes una dinámica que implica la lectura y el análisis de cinco “escenas”, en cada una de las cuales se relata brevemente una situación problemática relacionada con la ESI que suele plantearse cotidianamente en la escuela o fuera de ella. Suelen ser situaciones que irrumpen en la vida cotidiana y que resultan difíciles de manejar si se quiere actuar con conciencia y cuidado en relación a la ESI. Los adolescentes deben leer las escenas, analizarlas desde la propuesta de la ESI y responder a consignas como las siguientes: “¿Qué criticarían uds. acerca de esta situación?” “¿Cuál sería el o los ejes conceptuales de ESI más involucrados?” “¿Cómo intervendrían uds. para evitar que se repita una situación como esta?” En esta ponencia se presentarán las cinco escenas y las respuestas que lxs estudiantes dieron ante las mismas, dando cuenta de los procesos de reflexión, cuestionamiento y toma de conciencia que en cada caso se van suscitando. Las escenas y las preguntas de cada consigna y algunas de las respuestas más frecuentes de lxs estudiantes se desarrollan a continuación.

### **Escena 1**

*“Un grupo de estudiantes varones de cuarto año de secundaria están preocupados porque Sebastián, uno de sus compañeros de curso aún no ha debutado sexualmente. Cuando llega el día de su cumpleaños, entre todos deciden llevarlo a un prostíbulo para que tenga su primera relación sexual. Juntan el dinero entre todos para hacerle este “regalo”. Cuando Sebastián se entera, no se siente bien con la propuesta de sus compañeros, pero la acepta igual por temor a qué vayan a dudar de su masculinidad. Finalmente van*

*todos al prostíbulo pero cuando Sebastián entra a la habitación con la trabajadora sexual no quiere tener relaciones sexuales con ella. Antes de salir de la habitación, Sebastián le pide a ella que no le cuente esto a sus compañeros, quienes están esperándolo afuera.”*

- *¿Qué criticarían uds. acerca de esta situación?* “Sebastián siente la presión y obligación por sus compañeros para que tenga relaciones sexuales, las cuales él no quería tenerlas. Sebastián acepta la propuesta porque tiene miedo que duden de su masculinidad. Lo presionan a hacer algo que él no quiere para que se de una prueba de su masculinidad. Está mal obligar a alguien para que tenga relaciones sexuales”
- *¿Cuál sería el o los ejes conceptuales de ESI más involucrados?* Ejercer nuestros derechos, Reconocer la perspectiva de género son los ejes que aparecen con mas frecuencia. Con menor frecuencia incluyen Valorar la afectividad y Respetar la diversidad
- *¿Qué concepción sobre sexualidad se pone en juego en este grupo de compañeros?* En esa escuela los alumnos ven a la masculinidad como que si un hombre no tiene relaciones sexuales con una mujer no es macho
- *¿Qué concepciones sobre roles de género se ponen en juego en este curso?* El varón siempre tiene que estar dispuesto, y siempre tiene que ser potente, viril
- *¿Cómo intervendrían uds. para evitar que se repita una situación como esta?* Para nosotros está mal obligarlo a hacer cosas que él no quiere, porque cada uno se debe tomar su tiempo para tener relaciones sexuales. Nuestra propuesta sería que Sebastián hable con alguna persona que sepa sobre Educación Sexual. Deberían preguntarle primero qué prefiere, o hablar con él para ver qué piensa de esa situación. Si nosotros tuviéramos que intervenir lo primero que haríamos sería hablar con el grupo de amigos para que primero lo consulten a él si quiere o no, y conversar sobre que eso no define la masculinidad.

Las respuestas dadas en esta primera escena subrayan la necesidad de que los compañeros de Sebastián puedan reconocer sus elecciones, su afectividad, y sobre todo sus derechos en torno a la sexualidad y el género. Los ejes de ESI que según lxs estudiantes se ponen mas en juego de acuerdo a sus analisis son *Ejercer nuestros derechos y Valorar la afectividad*. Lxs estudiantes abordan el análisis de esta escena desde una mirada crítica a la normativa patriarcal, que históricamente establecía el debut sexual de los varones como rito de iniciación fundamental en la adolescencia (Behrens, 2016). A partir de “esa primera vez” se marca una diferencia cualitativa con respecto al tiempo anterior de la infancia. Según palabras de Volnovich (2015) “ese acto dirime un antes –virgen- un después varón con todas las letras”, otorgando las credenciales simbólicas de la masculinidad tradicional. En el mismo se conjuga “–el temor al propio deseo, el temor al deseo de ellas y el temor a la exclusión del mundo de los normales...”. Dicho ritual no incluye sólo al iniciado y al iniciador sino que además demanda la presencia de testigos de ese pasaje. Según Sergio Sinai “(...) hay algo que se repite. La presión por el rendimiento, la presencia del jurado social (internalizado) que los aprobará o no, la obligación de “saber” y de demostrar que se “sabe”(...) (Sinai, 2007).

Si bien a lo largo de Siglo XX y lo que va del XXI, el debut sexual

de los varones se ha ido transformando, el mismo autor sostiene que "(...) El machismo cambió sus ropajes por otros que resultan social y políticamente más aceptables, pero la iniciación sexual sigue siendo una penosa prueba de fuego que los varones atraviesan emocionalmente solos y sintiendo que se juega allí su masculinidad. Una cosa es iniciarse como varón y otra como macho (...)" (Sinai, 2007). Las respuestas de lxs estudiantes en el taller critican al ideal masculino que exige la exhibición de una performance lo suficientemente viril para estar a la altura de las demandas de la normativa heterosexual de género, que se corresponde a su vez con la masculinidad hegemónica (Connell, 1995). En sus respuestas se pondera el reconocimiento de la afectividad como una dimensión indisociable del acto de iniciación sexual, que no debe ser considerado sólo un ritual de pasaje. Se enfatiza el valor del derecho a elegir la forma, el momento y los tiempos singulares de la iniciación sexual para cada sujetx.

Otro aspecto que se puede poner de manifiesto en esta escena es la homofobia, el rechazo o el temor a la homosexualidad del compañero o a la homosexualidad propia (Kimmel, 1994). Si bien el hecho de ir con el grupo de compañeros varones al prostíbulo puede ser visto como una práctica homosocial, llevar a Sebastián a debutar por sorpresa, sin consultarlo, da por sentado que su elección de objeto es heterosexual. Hasta fines del siglo XX la tradición de nuestra sociedad era que los varones debutaran con "prostitutas" o con chicas pobres, usualmente empleadas domésticas de sus propias casas (Cosse, 2010). Esto servía para no comprometer la respetabilidad de las novias, y para garantizar la iniciación sexual de los varones porque la castidad masculina se asociaba con potenciales enfermedades y desviaciones, como la masturbación, y en especial, con la homosexualidad entendida como una anomalía moral y nacional (Cosse, 2010). Tal como explica Cosse, "la homofobia hizo posible que el peronismo apoyara la reapertura de los prostíbulos por la necesidad de garantizar la conformación de una pauta heterosexual", idea que puede encontrarse en las propuestas para el Segundo Plan Quinquenal en la que se argumenta que se debía restablecer la prostitución reglamentada para evitar "la corrupción de las costumbres, las violaciones, los estupes (sic), los atentados de pudor, el auto-placer de la juventud que acarrea" (Cosse, 2010, pag 79).

## Escena 2

*"Una directora asume su cargo en una escuela. Los y las docentes le cuentan orgullosos/as que desarrollan un proyecto para estimular la creatividad los días viernes. Los y las alumnos/as tienen talleres y durante este primer año del proyecto se dicta un taller de experimentos científicos para los varones y un taller de artesanías para las mujeres".*

1. *¿Qué criticarían uds. acerca de esta situación?* Está mal, los dos talleres pueden ser tanto para los nenes como para las nenas
2. *¿Cuál sería el o los ejes conceptuales de ESI más involucrados?* Reconocer la perspectiva de género
3. *¿Qué concepciones sobre roles de género se ponen en juego en esta escuela?* Los experimentos científicos están hechos para los varones, pero también los pueden hacer las mujeres. Y los varones también pueden hacer artesanía

4. *¿Cómo intervendrían uds. para evitar que se repita una situación como esta?* Se deberían hacer los dos talleres para ambos sexos porque todos somos iguales. Sería muy bueno explicarles mejor la ESI a los docentes. Sería bueno que los chicos tengan artesanía y las chicas experimentos científicos, así se puede ir en contra de lo que hace la mayoría.

Lxs estudiantes señalan que esta escena involucra especialmente el eje de la ESI denominado *perspectiva de género*. De acuerdo a los estereotipos de comportamiento dominantes en nuestra sociedad, determinadas actividades o trabajos se relacionarían con lo propio del varón, en este caso "los talleres científicos", mientras otras tareas se corresponderían más estrechamente con el mundo de las mujeres. La división de roles plantada por la escena espeja los estereotipos presentes en nuestra cultura, de acuerdo a Katz (2011) los estereotipos de género asociados a la mujer son: sumisa, emocional, tranquila, limpia, ordenada y artística. Con respecto a los hombres el autor señala: agresivo, ruidoso, desordenado, atlético, orientado a la ciencia y a la matemática. Las investigaciones sobre economía del cuidado de Rodríguez Enríquez (2005) y Esquivel (2011) muestran cómo la distribución social de tareas, actividades y trabajos entre hombres y mujeres remiten muchas veces al binomio "actividad/pasividad", hombre proveedor/madre cuidadora, esfera pública y privada, ciencia y arte, de alguna manera presentes en los dos "tipos ideales" de talleres propuestos en esta escena. De manera similar Hannah Arendt (1993) opone por un lado la "acción", una actividad o trabajo más calificado, y provisto de un potencial de transformación coherente con el universo de la ciencia y técnica, lo que se correspondería con los talleres científicos de la escena; o más aún toda actividad revestida con los atributos de "la política" y la esfera pública del "mundo propio de los varones". Por otro lado, y en contraste con esa situación podemos referirnos a la "labor" como trabajo menos calificado o reconocido, aquellas actividades manuales o artesanías domésticas vinculadas al mundo del hogar a cargo principalmente de las mujeres y desarrolladas dentro de los límites de un espacio interior.

En las respuestas de los alumnos se advierte una tensión o ambivalencia entre por un lado la aceptación y convalidación de los estereotipos de género mencionados anteriormente, y por el otro, un franco cuestionamiento a la división de tareas entre hombres y mujeres, ya que reivindican el respeto a la posibilidad de "elegir" entre modos de conducta alternativos como el de participar en un taller científico, siendo mujer, o colaborar en uno de artesanías siendo hombre. Por un lado reclaman que tanto varones como mujeres pueden ir a ambos talleres, pero a un nivel implícito, no conciente insiste la división generificada del trabajo social, por ejemplo cuando dicen: "Los experimentos científicos están hechos para los varones"

Se podría asumir que también se incluyen parcialmente otros dos ejes de la ESI, el respeto de la diversidad y la afectividad. El eje de la afectividad está presente de manera implícita en las respuestas de lxs adolescentes para esta escena. Estas respuestas hacen hincapié en la necesidad de respetar las elecciones personales como parte de la subjetividad y subrayan el "derecho a elegir" lo que a uno más le guste. En cuanto a que los talleres de artesanías invo-

lucrarían en mayor grado el componente emotivo y creativo por oposición a “talleres de carácter científico” en donde el imperio de la razón y de la ley, más propio del varón, debería prevalecer por sobre las pasiones, la emotividad y la afectividad más comúnmente asociadas al universo de las mujeres cuando se consideran los modelos de género dominantes.

### Escena 3

*“Angélica tiene dificultades para pedirle a su novio Ezequiel que use el preservativo cuando tienen relaciones sexuales. – Mejor no le pido, va a pensar que no confío en él – Además Ezequiel prefiere no usar preservativos, dice que tiene menos sensación de placer si los usa. Angélica pensó en comprar ella los preservativos pero no quiere tenerlos encima, porque él puede pensar que ella es una chica fácil. Angélica está mal por todo esto, encima hace una semana que tendría que haberse indispuesto y no se atreve a hablar con nadie sobre este atraso”.*

1. *¿Qué criticarían uds. acerca de esta situación?* Que no haya diálogo entre ellos, que ella compre preservativos, no hablar del atraso, que él no quiera usar preservativo. Angélica tiene un problema con los estereotipos de la sociedad, su novio es un “salchichón primavera (bobo)”, El género es una categoría que abarca por igual a los hombres y a las mujeres: debe haber igualdad entre los géneros.
2. *¿Cuál sería el o los ejes conceptuales de ESI más involucrados?* Cuidar el cuerpo y la salud (ella se sentía mal por no cuidarse y podía quedar embarazada) (importancia del autocuidado y la promoción de la salud), Valorar la afectividad, (valorar la posibilidad de desacuerdos o conflictos en una pareja, reafirmando la expresión de los diferentes puntos de vista), Ejercer nuestros derechos y Reconocer la perspectiva de género
3. *¿Qué concepciones sobre roles de género se ponen en juego en esta situación?* El género es una categoría relacional que abarca tanto a las mujeres como a los varones, en este caso el varón finalmente hace lo que quiere y la mujer lo obedece
4. *¿Qué concepción sobre sexualidad se pone en juego en este caso?* Se piensa la sexualidad como algo mecánico, la sexualidad es vista de forma machista.
5. *¿Cómo intervendrían uds. para evitar que se repita una situación como esta?* Es necesario que Angélica y Ezequiel hablen, se cuiden y se digan la verdad. Es necesario decirles los peligros que conlleva no usar protección

Las respuestas de lxs estudiantes señalan que la escena muestra en primera instancia la falta de cuidado del cuerpo, la falta de prevención de embarazos no deseados y de las ETS. Se reproduce la desigualdad entre los géneros a través de la división social de los roles y las tareas asignadas a los géneros. Ambos, tanto el varón como la mujer reproducen roles sexuales estereotipados. Los estereotipos de género son omnipresentes en nuestra sociedad, se refieren al proceso de normalizar atributos, opiniones o roles para cada género. Si bien estos estereotipos son socioculturales suelen estar naturalizados desde argumentos biologists (García Palacios y Bilinkis, 2013). Finello (2009) señala que los estereotipos de género condicionan los papeles y limitan las potencialidades de los

sujetos, al estimular o reprimir los comportamientos en función de la adecuación a los roles de género normalizados.

Ezequiel no quiere usar el preservativo para lo cual se vale de una excusa típica, que durante los talleres fue presentada a lxs estudiantes como uno de los “Mitos de la sexualidad”. El varón se aprovecha de una ventaja que le da el sistema patriarcal para evitar el cuidado de sí y de su compañera. Esto deja en una mayor posición de vulnerabilidad y sometimiento a la mujer. Si bien los chicos pueden cambiar de posición a partir de trabajar en el taller, cuando ellos tienen relaciones sexuales suelen reproducir situaciones muy parecidas a la que refleja la escena. Un porcentaje todavía muy alto de adolescentes no se cuidan con preservativo al tener relaciones sexuales, y a las chicas les cuesta mucho decir a los muchachos lo que ellas sienten, piensan o necesitan. De acuerdo a Stern y otros (2003) a pesar de que los adolescentes relacionan el uso del preservativo con la anticoncepción, para ellos embarazar a la novia es “casi inevitable” y les puede ocurrir totalmente fuera de su control: “O sea que no tienes control de ti mismo y no planeas un embarazo.” En la mayoría de los casos su uso está determinado por la demanda de la pareja, la cual generalmente tampoco lo quiere utilizar. Como método anticonceptivo suelen usar el coitus interruptus, y en algunos casos piensan que la higienización de los genitales tendría una función de protección contra las ETS o el embarazo no deseado.

En la escena se pone en evidencia una posición machista tanto del muchacho como de la chica donde lo importante y a tener en cuenta es lo que piensa el varón. Al chico no le interesa llegar a una decisión consensuada, él decide qué hacer y no se le ocurre preguntarle a ella. Pareciera que esta es la concepción de virilidad que él muchacho sostiene, actúa así para “ser un hombre”. La Masculinidad Hegemónica (Connell, 1997) marca el rol de autoridad jerárquica del varón sobre la mujer. En relación al mito que sostiene que el uso del preservativo podría causar disminución o pérdida del placer, también puede estar en juego el temor a la pérdida de la erección, de la potencia masculina. La concepción machista de ella se evidencia en la dificultad que tiene para expresar sus deseos e inquietudes, como si fueran de menor categoría e importancia que las del varón. Ella sostiene el prejuicio que manifiesta que las mujeres que piensan, reclaman y disfrutan su sexualidad son consideradas indecentes o directamente “putas”.

Otra muestra del impacto que tienen los talleres en lxs estudiantes aparece cuando ellxs señalan la necesidad de expresión de las emociones y los sentimientos. Angélica, la protagonista de la escena, oculta la posibilidad de tener un embarazo no deseado por temor o por culpa, no pudiendo tampoco recurrir a adultos responsables. Siente vergüenza por haber transgredido el mandato de los adultos de postergar o reprimir la sexualidad, lo cual se ve acrecentado ya que además de haber hecho lo prohibido, la mujer no ha reclamado el uso del preservativo. Desde la mirada de los padres la sexualidad permanece siendo valorada como un tabú, algo prohibido, especialmente para las mujeres. Por eso es muy importante que lxs estudiantes señalen que Angélica debe hablar, pedir lo que necesita, mostrar sus afectos y emociones. Lo mismo sugieren para Ezequiel.

Las respuestas dadas a esta escena también señalan la importancia

de que Angélica y Ezequiel puedan reconocer y ejercer sus derechos. Es importante que ellos puedan ser sinceros, que puedan dialogar y disentir, tomar decisiones compartidas, y que puedan cuidarse mutuamente. Cada uno de los miembros de la pareja debe velar por la seguridad y bienestar propios y también del otro o la otra. Tal como lo detectamos en trabajos previos (Gosende, Scarímbolo y Ferreyra, 2013) estos talleres vivenciales de ESI logran los objetivos que se proponen gracias al establecimiento de *vínculos de cuidado*. A través de estos vínculos los adolescentes perciben, sienten y significan el cuidado desde la persona del coordinador hacia ellos, ser cuidados les permite aprender a cuidarse a sí mismos y también a los otros, los talleres no podrían tener la eficacia que tienen si no se lograra constituir el vínculo libilidinal de cuidado entre sus miembros.

#### Escena 4

*“La Directora quiere hacer algo frente a la siguiente situación: un estudiante de tercer grado de la primaria que se incorporó hace poco tiempo tiene problemas de integración con sus compañeros/as, y además varios chicas/os se quejaron porque permanentemente se estaba tocando los genitales. Lo siguió haciendo aún cuando la maestra le llamó la atención”*

1. *¿Qué criticarían uds. acerca de esta situación?* Que no debería masturbarse en un lugar público, porque es algo íntimo, y lo debería hacer en un lugar privado. Los varones es común que se toquen haciendo algún deporte. Es una falta de respeto. La actitud del niño no es algo que deba hacerse frente a otros, y menos en el ámbito escolar
2. *¿Cuál sería él o los ejes conceptuales de ESI más involucrados?* Los ejes de ESI involucrados son Cuidado del cuerpo y la salud, Ejercer nuestros derechos, Respetar la diversidad (la maestra lo reta)
3. *¿Qué problema está afectando al estudiante?* Su problema es que no sabe controlar su masturbación, su problema es su falta de integración (él tiene un comportamiento diferente de sus compañeros por lo cual lo rechazan)
4. *¿Por qué afecta esto a sus compañeros y compañeras?* Afecta a sus compañeros y compañeras por la incomodidad que les genera, porque ellos no hacen esas cosas. Porque es un asunto muy personal y puede ser considerado asqueroso para los demás.
5. *¿Cómo intervendrían uds. para evitar que se repita una situación como esta?* Hay que hablar y decirle que no está mal, pero que lo haga en un lugar privado, porque afecta a sus compañeros

La primer dificultad que tiene esta escena para los adolescentes que deben descentrarse de sí mismos para analizarla y responder las preguntas, tienen que ponerse en el lugar de lxs docentes y de niños y niñas de 8 o 9 años (estudiantes de tercer grado). Tienen que pensar la formación en ESI como algo integral que se hace en todos los niveles educativos, y todos los momentos del desarrollo psíquico y corporal. Las respuestas obtenidas muestran que lxs adolescentes no tienen problemas para descentrarse, pueden conectar su experiencia actual con los recuerdos de esa etapa evolutiva escolar previa. De acuerdo a Grassi (2010) el tránsito por la adolescencia se hace en estrecha conexión con los modelos de relaciones objetales de la infancia, del narcisismo, del complejo

de Edipo, de la historia infantil y del pasado familiar. “Lo puberal-adolescente es ese entretiempos de trabajos específicos, lugar de transformación e inscripción del cuerpo (erógeno) pre-genital en cuerpo genital y de objeto familiar en objeto de deseo no-familiar” (Grassi, 2010, pag. 78).

En relación al eje de cuidar el cuerpo y la salud, las respuestas de lxs estudiantes diferencian claramente la esfera pública de la privada, valoran la privacidad y la intimidad, algo que no es tan común estas épocas invadidas por las nuevas tecnologías, las redes sociales y las realidades virtuales (Sibilia, 2010). Su concepción de la Sexualidad se corresponde con la propuesta por la ESI (Marina, 2010), ya que entre otras cosas, reconocen positivamente la masturbación como parte necesaria de la sexualidad.

En relación al eje *Ejercer nuestros derechos*, lxs estudiantes valoran el respeto por el otro, reconocen que el niño puede tener costumbres o problemas que deben ser indagados y comprendidos, critican el hecho de que se lo haya reprendido. También conectan lo masturbatorio con lo indecoroso, incluso con lo asqueroso, en este sentido adhieren a la censura que habitualmente los adultos les inculcan acerca de la masturbación. Si bien reconocen que la masturbación es una práctica habitual que debe ser hecha en la intimidad, al hablar de “lo asqueroso” que puede resultar en un espacio público reproducen una visión estereotípica de la sexualidad. Desde una posición heterosexual normativa y compulsiva el placer autoerótico debe ser reprimido, ya que deja afuera al partenaire sexual y al consecuente objetivo reproductivo.

#### Escena 5

*“El profesor de Educación Física está preparando una actividad para realizar una representación para el 9 de Julio con niños y niñas de sala de 5 (Jardín de Infantes). La consigna es que las nenas se disfracen de Peponas y los varones de soldados. Los varones se alborotan en el momento de realizar la actividad. El profesor les dice – El nene que se porta mal va a ser Pepona. Al rato se le acerca un nene y le dice – Profe, yo no me porté mal pero igual quiero ser Pepona-.”*

1. *¿Qué criticarían uds. acerca de esta situación?* “Si el nene quiere ser Pepona, que sea Pepona”.
2. *¿Cuál sería el o los ejes conceptuales de ESI más involucrados?* “Respetar la diversidad. Respetar los derechos. Reconocer la perspectiva de género”
3. *¿Qué concepciones sobre roles de género se ponen en juego en esta situación?* “Que si los nenes se portan mal, se disfrazarán de Pepona, tipo castigo.
4. *¿Cómo podría afectar la propuesta del docente a lxs estudiantes?* “Podría afectar a futuro porque los chicos van a pensar que algún nene que quiere ser mujer es malo”.
5. *¿Cómo intervendrían uds. para evitar que se repita una situación como esta?* “No pondríamos un castigo como ese, porque si la nena quiere ser soldado que lo sea, y si el varón quiere ser Pepona que también lo sea”

Desde el eje Reconocer la perspectiva de género lxs estudiantes ponen fuertemente en evidencia el respeto por la diversidad de género. Las respuestas de lxs estudiantes en esta escena seña-

lan como problema central la reproducción de los estereotipos y la discriminación de género de parte del docente de educación física, quien diseña una actividad y planifica un acto atribuyendo roles estereotipados, dicotómicos y heterosexistas a niños y niñas. El docente no solo tiene mirada y concepciones limitantes para lxs estudiantes sino que tiene una actitud misógina, asignando al hecho de ocupar el rol femenino una función de castigo para los varones. A su vez, y frente a la respuesta del niño que lo consulta, queda claro que la intervención del docente resultaba discriminatoria para los deseos de explorar o actuar los roles de género que intentaba este mismo niño.

Brailovsky, Herrera y Santa Cruz (2001) proponen algunas temáticas o ideas organizadoras para el desarrollo de contenidos de género en las escuelas, sostenidas desde supuestos humanistas de validez más o menos universal, al frente de los cuales se encuentra la igualdad y la no discriminación. Algunas de estas temáticas son: la igualdad en la valoración de las diferencias; los roles domésticos y familiares; los vínculos sociales, afectivos y amorosos; el compromiso ante la maternidad y la paternidad; la realización personal y los proyectos de vida. Trabajar por la equidad y la no discriminación de género en un aula significa poner en valor las diferencias que hay entre los géneros, evitando desvalorizar, discriminar o encasillar el comportamiento de ningún género, lo cual promueve relaciones desiguales de poder (Espinosa, 2006).

A pesar de que se trata de una escena que se refiere al Nivel Inicial, la realidad que estos adolescentes transitaban hace muchos años, cuando fueron al jardín de infantes, ellos eligen bien los ejes de la ESI involucrados y justifican claramente el por qué de sus elecciones. Los especialistas en este campo destacan la importancia que la ESI se desarrolle desde el nivel inicial a través de juegos y las estrategias pedagógicas que no sigan reproduciendo las inequidades de género (Camacho Brown y Watson Soto, 2007). Educar los sentimientos, construir valores, reciprocidad, horizontalidad como equilibrio de poder permite transformar la cultura imperante de competitividad y menosprecio en una cultura de reciprocidad, respeto, tolerancia, solidaridad, afirmación y equidad de género (Díaz, 1999).

## Conclusiones

El análisis de la participación y producciones de lxs estudiantes en los talleres de ESI del proyecto “¡De sexo sí se habla!” muestran un adecuado nivel de aprendizaje y utilización de los contenidos y temáticas abordadas en el taller. Esto muestra el grado de cumplimiento de los objetivos generales del Programa ESI, tanto por la tarea que realizamos en los talleres como por el aprendizaje que se desarrolla a través de la currícula de los niveles primario y secundario que lxs estudiantes ya hayan transitado. Esto se demuestra en el hecho de que lxs estudiantes manejan adecuadamente contenidos fundamentales como por ejemplo: 1) Conocen los conceptos de *sexualidad e identidad de género* tal como los propone la ESI, pudiendo diferenciar entre Sexo y Género, el primer concepto mas ligado a lo biológico y el segundo mas ligado a lo social; 2) Conocen los distintos mitos de la Sexualidad popularmente transmitidos y las distorsiones o confusiones que los mismos generan; 3) Reconocen distintos géneros y qué significa la diversidad y el respeto por los diferentes géneros; 4) Conocen la anatomía y el funcionamiento

de sus cuerpos y los distintos métodos para cuidarlos frente a los riesgos que representan las ETS, o para prevenir los embarazos no deseados; 5) conocen situaciones habituales o vínculos donde puede producirse maltrato, abuso, violencia de género, trata, etc. Este listado no es exhaustivo, solo pretende ejemplificar como ellos incorporan los conocimientos ligados a la ESI.

Asimismo resulta fundamental subrayar que, a partir de lo evidenciado en las respuestas a las escenas, todos los conocimientos recién mencionados son incorporados desde un enfoque integral, ya que lxs estudiantes pueden articular, interpretar y fundamentar los contenidos curriculares en términos de los 5 *ejes conceptuales de la ESI*: 1) perspectiva de género, 2) ejercicio de nuestros derechos; 3) cuidado del cuerpo y la salud; 4) valoración de la afectividad y 5) respeto por la diversidad. Para cada situación particular presentada en cada escena, lxs estudiantes también tuvieron que reflexionar acerca de cuáles son las estrategias e intervenciones necesarias para corregir o superar el problema que cada escena les presentaba. El abordaje desde ejes transversales simultáneos es una de las mayores riquezas del Programa ESI, ya que permite la formación de valores que interrelacionan los contenidos educativos, la experiencia personal, el papel de los otros y de la sociedad, desde una concepción de la educación profundamente humanizadora. Botero Chica (2006) afirma que los ejes trasversales son instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículo para proveer una formación mas integral a lxs estudiantes. Este autor afirma: “Los ejes trasversales se constituyen en fundamentos para la práctica pedagógica, al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir, mediante conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje” (Botero Chica, 2006, pagina 52). Estos ejes atraviesan, vinculan y conectan las diferentes disciplinas del currículo llevando a adquirir una visión de conjunto, y generando así una educación significativa para el estudiante a partir de la conexión entre las disciplinas y los problemas sociales, éticos o morales presentes en su entorno. Las respuestas adecuadas que dieron lxs estudiantes a las escenas reflejan como se fueron apropiando de los ejes trasversales de la ESI que estructuran los contenidos definidos por la Ley y el Programa de ESI.

El concepto de *Ética del cuidado* desarrollado por Gilligan (1982) y retomado por Boff (2002) propone como eje central al *cuidado*, el cual se define como opuesto a desinterés, indiferencia y olvido. Cuidar es una actitud humana, que se manifiesta en nuestra preocupación, cercanía y compromiso afectivo con el otro (Boff, 2002). Partiendo de esta ética Fernández Herrería y López López (2010) y Castillo Cedeño I., Castillo Cedeño R., Flores Davis y Miranda Cervantes (2015) han propuesto una *Pedagogía del Cuidado*. Esta Pedagogía tiene tres principios fundamentales: 1) no separar los valores entre sí, lo que significa que desde el valor central del cuidado, podemos transversalizar los demás valores; 2) hacer una educación en los valores del cuidado no sólo desde lo conceptual sino desde un aprendizaje enriquecido, vivencial e interpersonal; 3) trabajar estos valores desde los distintos contextos y su interrelación: escolar, familiar y comunitario. El objetivo principal de la Pedagogía del cuidado es el aprendizaje de la vivencia esencial, frontal, de nuestra religación e interdependencia con la comunidad de la vida, es decir, la vivencia

de conexión, interdependencia y enraizamiento con la vida, la naturaleza, con los demás y con nuestra identidad más profunda. En ese sentido, esta pedagogía articula tres dimensiones fundamentales: 1) una dimensión interna: cuidado mi vida, mi cuerpo, mis emociones y pensamientos; 2) una dimensión social: cuidado la vida de otros, cuidado la convivencia, el desarrollo y la igualdad; y 3) una dimensión ecológica: cuidado la madre tierra, la vida natural, regulo el consumo, etc. (Fernandez Herrería y López López, 2010).

El recorrido planteado en este artículo muestra cómo los talleres resultan una herramienta de educación no formal eficaz y enriquecedora para el aprendizaje vivencial de la ESI. Dentro del marco que nos proveen estos talleres, *los ejes transversales, la ética y la pedagogía del cuidado* son herramientas imprescindibles para transmitir los contenidos y valores de la ESI. El programa ESI constituye un cambio de paradigma, que nuestros estudiantes, docentes y familias van adoptando progresiva y efectivamente. La transformación que se está operando no es rápida ni sencilla, pero una vez que comienza, va siendo adoptada por todos los miembros de la comunidad educativa, quienes que la ven como muy necesaria y ventajosa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós, Col. Paidós Estado y Sociedad.
- Behrens, R. A. (2016) Relaciones de género, generacionales y prostitución. En Cuadernos del ICIC. Revista Científica de Ciencias Sociales y Humana de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Practicas e identidades Culturales, n°1. Páginas 63 – 81 ISSN 2451795X Santa Cruz. Argentina Disponible en <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/icic/>
- Bilinkis, M. y García Palacios, M. (2015) “El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas” en Revista Lúdicamente, Vol. 4, N°7, Año 2015 mayo, Buenos Aires.
- Boff, L. (2002) *El cuidado esencial*, Trota, Madrid.
- Botero Chica, C.A. (2006) “Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores”. *Politécnica* N° 3 Medellín, Agosto 2006 pags. 49-49
- Brailovsky, D.; Herrera, S. y Santa Cruz, E. (2001) La desigualdad en la educación para varones y mujeres en el jardín de infantes. En 0 a 5 la Educación en los Primeros Años. Centro de Publicaciones Educativas.
- Camacho Brown, L. y Watson Soto, H. (2007) Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial Inter Sedes. Vol. VIII. (14-2007) 33-48. ISSN: 1409-4746.
- Castillo Cedeño, I., Castillo Cedeño, R., Flores Davis, L., Miranda Cervantes, G. (2015) “La ética del cuidado en la Pedagogía Saludable” *Revista Educación de Costa Rica*, N° 39 (1).
- Comunicación Conjunta 1/12 (2012) “Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar” Pcia Bs As. Dirección General de Cultura y Educación.
- Connell, R. (1995) *Masculinities*. University of California Press, Berkeley.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (1990) Jomtien, Tailandia, Extraído el 29 de marzo de 2006 desde <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- Díaz, M. (1999) Algunas reflexiones acerca de la dimensión de género en el currículum de la educación parvularia. En TEMAS PEDAGÓGICOS. Cuadernillos de Estudio. Chile: Junta Nacional de Jardines.
- Espinosa, G. (2006) El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima. En *Desafíos para una equidad de género en la educación*. Perú: IEP Ediciones.
- Esquivel, V. (2011) *La Economía del cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*, informe PNUD América Latina Genera: gestión del conocimiento para la igualdad de género, serie Atando cabos, deshaciendo nudos, Panamá.
- Fernandez Herrería, A. y López López, Ma del C. (2010) “La Educación en Valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53/4.
- Finello, K. (2009) *Avoiding Gender Stereotypes. How to overcome stereotypes in raising your son or daughter*. <http://www.parents.com/toddlers/development/behavioral/avoiding-gender-stereotypes/>
- García Palacios, M. y Bilinkis, M. (2013) Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente. En, *Lúdicamente* Año 2 N°4, 2013, Buenos Aires.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Gosende, E., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (2013) “Vínculos de cuidado en procesos de educación sexual con adolescentes de escuelas medias. Resultados alcanzados y conceptualización teórica” *Memorias de las XX Jornadas de Investigación, 9º Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, ISSN 1667-6750 Facultad de Psicología de UBA, Buenos Aires.
- Katz, N. (2011) *Gender Stereotypes - What You Need to Know About Gender Stereotypes*. <http://womensissues.about.com/cs/genderstereotypes/a/aagenderstereo.htm/>
- Kimmel, M. (1997) “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”, en Valdés, T. y J. Olavarría (eds.) en *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis Internacional y FLACSO, Santiago de Chile.
- Ley Nacional N° 26.150 (2006) *Ley de educación sexual integral Programa nacional de Educación Sexual Integral* Ministerio de Educ. Rep. Arg. <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26150.pdf/>
- Marina, M. (Coord.) (2010) *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para el aula*. Programa ESI-Programa Nacional de educación Sexual Integral. Consejo Federal de educación- Ministerio de Educación. [http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/esi\\_inicial.pdf/](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_inicial.pdf/)
- Ministerio de Educación (2011) *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Programa Nacional de ESI, <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/lineamientos-curriculares-ESI.pdf/>
- Rodríguez Enríquez, C. (2005), *Economía del cuidado y política económica: una aproximación a sus interrelaciones*, Cepal, trigésima octava reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, setiembre.
- Sibilia, P. (2010) *Mutaciones de la subjetividad. La exhibición de la intimidad como un eclipse de la interioridad. Un problema del Psicoanálisis* Psicolibro Ediciones, Paidós, Bs. As. Argentina.
- Sinai, S. (2007) “Debutar como hombre o debutar como macho” *Página 12* Suplemento del Domingo 26 agosto 2007 <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-90296-2007-08-26.html>
- Stern, C.; Fuentes-Zurita, C.; Lozano- Trevino, C.R. y Reysoo, F. (2003) *Masculinidad y salud sexual y reproductiva: un estudio de caso con adolescentes de la Ciudad de México*. *Salud pública Méx* [online]. vol.45, suppl.1, pp.s34-s43. ISSN 0036-3634. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-36342003000700007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342003000700007)
- Volnovich, J.C. (2015) *Los tímidos* *Revista Imago Agenda* N° 189, feb 2015 <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=2270>



# INTERVENCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD DESDE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

Greco, María Beatriz  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo explora las intervenciones de los equipos de orientación escolar y la construcción de autoridad en la escuela, se inscribe en el Ubacyt 2014-17 “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales”. Analiza modos de intervención que generan formas democráticas de autoridad al interior de la escuela. Reúne testimonios y modalidades de intervención en torno a tres categorías propuestas a lo largo de la investigación: la primera implica el desplazamiento “del trabajo experto al trabajo atento”, la segunda el pasaje de “la relación de autoridad jerárquica al principio de igualdad en la autoridad” y la tercera se centra en el concepto de “reconfiguración de escenas de intervención”. Dichas categorías permiten reconocer formas democráticas de la autoridad y proponer nuevas maneras de intervención para los equipos de orientación.

## Palabras clave

Intervención institucional, Construcción de autoridad, Equipos de orientación escolar

## ABSTRACT

INTERVENTION AND AUTHORITY CONSTRUCTION FOR COUNSELING TEAMS AT SCHOOL

This work is part of the Ubacyt 2014-17 “Interventions by school counseling teams: between the empowerment of individuals and the creation of institutional conditions” and explores school counseling teams interventions about the construction of authority at school by teachers and the teams themselves. One of the analysis focus of this project is the intervention’s modes that generate democratic forms of authority within the school, in connection with an enabling intergenerational transmission of subjects in training. The work brings together testimonies and methods of intervention around three categories proposed throughout the investigation: the first involves the displacement “from expert labor to the attentive work”, the second, a passage “from verticality in the authority relationship to a equality’s authority principle” and the third focuses on the research around scenes where “reconfiguration of intervention s scenes” occurs. These categories can recognize democratic forms of authority and propose new ways of intervention teams orientation.

## Key words

Institutional intervention, Authority construction, Counseling school teams

Este trabajo indaga en torno a las intervenciones de los equipos de orientación escolar durante la investigación realizada en el Proyecto Ubacyt 2014-2017 “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales”

La investigación se centra en las formas de intervención de los equipos de orientación, fundamentalmente en las herramientas conceptuales y propias de la práctica para trabajar institucionalmente en el ámbito educativo (Greco, 2014). El proyecto profundiza en los modos de configurar dispositivos de intervención que habilitan a los equipos a trabajar en las escuelas a partir de demandas individuales, de modo de generar intervenciones institucionales que amplían unidades de análisis e intervención. En este marco, se focalizó en los modos de intervención que construyen una autoridad democrática y habilitante (Greco, 2015, 2012) –en tanto categoría central de lo institucional- por parte de los equipos en relación con docentes y directivos, así como en relación a su propia posición profesional. Se propusieron tres categorías propuestas a lo largo de la investigación:

- el movimiento “del trabajo experto al trabajo atento”,
- el pasaje de “la relación de autoridad vertical al principio de igualdad en la construcción de autoridad”
- la indagación y creación de escenas donde se produce una “reconfiguración de lo sensible”

Estos ejes y categorías permiten reconocer formas democráticas de intervención institucional así como de construcción de la autoridad pedagógica en el trabajo de los equipos de orientación.

## Del trabajo experto al trabajo atento.

Con frecuencia se establece una expectativa de resolución de situaciones puntuales de estudiantes definidos por el déficit (Lus, 1995; Mehan, 2001, Baquero, 2000, 2002, Greco, 2015), desde la escuela y sus actores, lo cual implica una intervención individual, efectiva y concluyente que transforme al sujeto en problemas por parte de los equipos de orientación. A su vez, los profesionales psi conciben a menudo intervenciones predominantemente individuales a problemáticas que no dejan de ser institucionales.

Ello supone a su vez, la demanda por (re)instalar una supuesta autoridad concluyente por parte de los profesionales de los equipos y sus saberes psi que defina identidades, categorice problemas y los resuelva reduciéndolos. En cambio, las intervenciones institucionales interrogan ese lugar de experto, conllevan un diálogo sostenido con docentes, directivos, supervisores, u otros equipos profesionales que trascienden la perspectiva sobre el sujeto individual y sus problemáticas. Algunos testimonios dan cuenta de modos de inter-

vención que simplifican la lectura de las situaciones por las que son demandados y formas de respuesta exclusivamente centradas en un saber teórico y técnico que se visualiza sólo propio de la psicología, psicopedagogía u otra disciplina ajena a lo que acontece en la escuela, sus saberes y haceres. Algunos dichos de integrantes de diferentes equipos de orientación, durante las entrevistas, refieren: recibimos la demanda de las escuelas, pero siempre las redefinimos al interior del equipo, en nuestras reuniones y luego lo comunicamos a quienes nos solicitaron intervención

no quieren que entremos a algunas escuelas porque no hacemos lo que nos piden, siempre tomamos una distancia y un tiempo y eso no es tolerado, por eso, directamente no vamos... hasta que ocurra algo grave, no sepan qué hacer y entonces seguro nos llaman

no acudimos ese mismo día porque no podemos trabajar desde la urgencia. Hubo un suicidio en esa escuela, pero como equipo no nos corresponde ir corriendo ni tomar decisiones

Estas formas de posicionamiento abona al desencuentro entre equipos y escuelas. Se sostiene en una posición de “experto” que no forma parte y va “por fuera” de la institución. El “experto que sabe” en abstracto, más allá de las situaciones y sus protagonistas, concluye, paradójicamente, inhabilitando la intervención porque justamente es “externo” a los problemas o situaciones.

En cambio, la implicación da cuenta de la potencialidad de hacer partícipes a otros como protagonistas de sus propias intervenciones mediante dispositivos que se comparten, lejos de reducir el problema al individuo en forma de operaciones patologizadoras y se generan nuevas condiciones institucionales inexistentes hasta ese momento. Este proceso sólo puede darse a través de un trabajo atento a otros, un trabajo de escucha abierta y que configura como objeto de trabajo a la situación y a lo que acontece en la escuela, que suspende saberes expertos ya diseñados en otro lado, en otro tiempo, a distancia.

En una intervención narrada por un equipo de orientación de la provincia de Río Negro en la que partieron de una demanda de los directivos por estudiantes que no se adaptaban a la institución ubicada en un ámbito rural, una escuela con residencia, avanzaron hacia una reconfiguración de la misma, con los propios directivos, docentes y familias:

claramente los chicos no tenían que estar institucionalizados y todos volvieron con sus familias. Ahora teníamos por delante el trabajo con esas familias, porque en las residencias tenían por la vulneración de derechos intrafamiliar. Entonces fortalecimos el trabajo con salud, por ejemplo. Teníamos que armar una red. Y por otro lado seguir pensando con todos los que trabajan en las residencias el proyecto (...) a partir de la evaluación del estado de cada niño decidimos privilegiar el derecho de los niños a estar con sus familias por sobre la existencia de una institución que, creemos, no lo tenía en cuenta. Por supuesto que allí se nos aparecían también todas las complejidades acerca de la normativa, los puestos de trabajo, la existencia misma de esas residencias. Aún así tomamos la decisión de avanzar y como ya mencionáramos terminamos sacando a todos los niños de la residencia. Lo cierto es que las residencias no tenían matrícula lo cual supone el cierre de la institución, cargos, etc. A la vez iniciamos un trabajo con el equipo de la institución, muy arduo. Por otra parte, esto nos llevó hasta el ministerio y la

dirección misma de las residencias, toca la cuestión política[1]

Si bien no todas las intervenciones institucionales ponen en cuestión el régimen mismo de cada institución (en este caso el hecho de ser residencia, además de escuela) este ejemplo da cuenta del requerimiento ineludible de una activa participación del equipo docente y las familias en las intervenciones. Sin esta participación protagónica, los equipos de orientación permanecen en un lugar de experticia, neutralidad y ajenidad, desde el cual se supone que deben resolverse problemas (individuales) sin tocar las condiciones mismas de la organización escolar, pedagógica, relacional, convivencial.

### **De la relación de autoridad vertical al principio de igualdad en la construcción de autoridad.**

El trabajo atento por parte de los equipos de orientación se sustenta en un diálogo entre saberes y una configuración de escenas (Greco, 2013) donde los posicionamientos exceden tanto la asunción de un saber experto como la mera crítica a la escuela y sus actores. La posición crítica que emerge en muchos de los testimonios de profesionales entrevistados refuerza un lugar de saber que, a menudo, inhabilita la intervención aunque se lo convoque desde allí, en un primer momento. La crítica “desde fuera” de las escenas no hace más que reforzar la ilusión de un develamiento, como se señaló en el apartado anterior, que se sostiene en ese lugar de autoridad “sabía” que se legitima a sí misma en la jerarquía de un saber por ese movimiento desmitificador.

Es así que la construcción de nuevos modos de autoridad propios de los equipos reclama deconstruir la verticalidad de una jerarquía saber-poder y generar propositiva e intencionalmente escenas de trabajo con posicionamientos horizontales entre docentes, directivos y equipos.

Algunos testimonios[2] recabados a partir del trabajo de un equipo de orientación en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires expresan esta reconfiguración de lugares:

El año pasado el equipo de tutores de la tarde estuvo trabajando con otra forma de abordaje. Instalamos como modalidad -que se usó gradualmente - al ateneo. Tomar un caso que podría traer cualquier tutor. Tomar el caso que podría ser un alumno o el grupo y trabajar con alguna cuestión puntual. Solucionar o no solucionar, abordar en equipo esta cuestión que entra a la escuela, analizar un poco esto. (...) Siempre ponemos la mirada sobre los que tienen problema, ¿qué pasa con los otros? Es una preocupación que escuchamos acá, qué pasa y a veces cómo invisibilizan situaciones emergentes. (...) Yo quiero que en la hora de tutoría, todos estemos hablando. ¡Está bien! Levantando la mano, que no se parezca a una escuela, siempre hay ruido, entendí que va por ese lado.

El testimonio refiere a una intervención en la que se generó la tarea conjunta y sostenida entre tutores y equipo de orientación que implicó analizar el propio trabajo del equipo y el de los tutores en esta escuela y en este contexto (Fernández Tobal, Greco, 2015).

Los profesionales ofrecieron abrir espacios de discusión o ateneos, como lo menciona el testimonio, donde interrogarse acerca de la propia tarea en forma conjunta con el equipo. La demanda inicial consistió en requerir a los profesionales que intervinieran sobre situaciones sociales y familiares, puntuales e individuales de algunos estudiantes con problemáticas muy complejas. El diálogo entre equipo y tutores comenzó a suscitar otro tipo de registro de la función tutorial, así como nuevas posibilidades de intervención por parte de unos y otros.

Hoy me reconozco como tutor cuando las necesidades de los alumnos no quedan ahí, que uno las resuelve o no, sino que se derivan en formas de organización entre nosotros. Cuando la experiencia te sacó la dureza y podés flexibilizar la posición, darle lugar a diferentes voces para dirimir situaciones. Me satisface cuando se sienten autorizados a resolver, valorados, habilitados a equivocarse.

Este modo de reconocer el trabajo tutorial conlleva algunos desplazamientos que el equipo de orientación generó movilizándose a sí mismo de ese lugar de experto, portador de un supuesto saber jerárquicamente superior al de los tutores. Los espacios de ateneo, discusión y análisis mediante, propuso que todos –docentes y profesionales, tutores y equipo– eran portadores de saberes inacabados, transformables, capaces de disponer de otro modo las escenas educativas.

### **Reconfiguración de lo sensible.**

Así, el trabajo atento y la desjerarquización en el posicionamiento de los equipos de orientación puede conmovir relaciones al interior de las escuelas y del propio sistema educativo, en tanto es el propio equipo el que se reposiciona colaborando en generar otras miradas, habilitando nuevos espacios, proponiendo escenas diferentes, escenas de igualdad, en términos rancierianos.

Es aquí donde una concepción de autoridad en tanto igualitaria, emancipatoria (Greco, 2012) viene a ofrecer otras aproximaciones a los problemas, los conflictos o simplemente, a conmovir la cotidianidad de una escuela que se transforma a sí misma. Ello ocurre cuando la intervención se concibe como análisis y creación de escenas educativas –igualitarias, posibilitadoras– en una disposición de tiempos, espacios y tareas que anuda lo material y lo simbólico, teorías y prácticas. Dice Rancière, en este sentido:

(...) no hay un universo material y un universo intelectual en una relación jerárquica que eventualmente se podría invertir. Hay una relación real entre un universo sensible y el sentido que se le puede dar. (2014: 48)

Es posible pensar que el equipo de orientación es un lugar que uno ocupa en un orden sensible que, al mismo tiempo, “es un orden de división de los lugares y de las posibilidades” (Rancière, 2014: 49), por tanto, hacer lugar a otro orden de posiciones, saberes y acontecimientos supone intervenir “en acto” operando un proceso heterogéneo al orden “natural”, o mejor dicho, naturalizado de la vida institucional. Este proceso heterogéneo es político porque interrumpe y modifica, así sea temporariamente, las desigualdades instaladas.

En el terreno de lo educativo, los equipos pueden materializar estas

“escenas de igualdad”, imaginarlas, inventarlas, ficcionalizarlas y hacerlas efectivas, actualizarlas, en espacios construidos con otros. Se trata de pensar lo real en forma de ficción, como posibles a los que se les hace lugar; de desplazar lo que viene siendo hecho y dicho para que otra cosa sea dicha y hecha. Trabajo político del mismo orden que el del “maestro ignorante” (Rancière, 2003) que inventa una escena impensada: la de su ignorancia acerca de lo que va a enseñar y que los otros aprenderán, así como la de su igualdad intelectual con sus estudiantes; inventa una ficción temporaria, frágil, que no puede instalarse indefinidamente ni instituirse. Ofrece una “cosa en común”, un libro, y asegura que ellos pueden aprender por sí mismos si se dan el lugar de “ver, pensar, hacer”. Una escena que hace posible lo que es imposible, la igualdad maestro-alumnos, su diálogo como seres parlantes, la ignorancia del maestro, la apropiación de la palabra por parte de unos estudiantes que ignoraban la lengua del maestro. Una escena hecha de relaciones y no de sujetos categorizados como esencias. Una escena virtual, y aparente, que sin embargo, no es ilusoria. Punto de encuentro de dos procesos heterogéneos: el de la policía y la política, el del orden social instituido y el de la igualdad, encuentro que es para Rancière definición de lo político (2014). Escena de desidentificación porque abre el juego a sujetos a los que se les niega su carácter de iguales: trabajadores, mujeres, pobres, “no educables”, en fin, los “no contados” en el orden social habitual. Escenas hechas fundamentalmente de palabras que no son de nadie y pueden ser de todos/as, lo que permite una reconfiguración de lo sensible: nuevas condiciones institucionales para una subjetividad que no estaba ya dada y la actualización de la igualdad, que no implica homogeneidad ni identidad.

Afirma Rancière a propósito de los momentos históricos de transformación institucional:

(...) mantener la deseabilidad de esos estados de subversión global de las relaciones de autoridad y de todos los sistemas de representación que vuelven aceptables, normales o ineluctables esas relaciones de autoridad (...) mantener abierto el espacio de pensamiento –lo que equivale a decir también el espacio de potencia afectiva, de deseabilidad. De todo lo que he comprendido bajo el término de emancipación (...) hay trabajos que buscan constituir como un tejido sensible de la posibilidad de un mundo distinto, e intervenciones que intentan reescribir una situación. (Rancière, 2014: 215)

Retomamos los testimonios del equipo de orientación citado al comienzo de este artículo:

Nosotros sostenemos, desde el equipo, la democratización de las instituciones educativas en el sentido de que sean efectivamente para todos. En el ámbito rural y en esta zona, en particular, se presenta una cuestión problemática con la inclusión de los varones en la escuela secundaria. Los varones tienen derecho a ser incluidos y derecho a poder educarse. Ellos en la zona rural no continuaban la escuela secundaria, se los llevaban al campo porque eran varones. Si la educación secundaria es obligatoria tenemos que dar las for-

mas para que esto sea posible.

(...) en el fondo, ellos (los docentes, directivos, el personal de asistencia) seguían pensando que había niños de la comunidad que seguían necesitando lo que ellos le daban. Entendemos que ellos se sitúan en un paradigma que considera a los niños como tutelados y nosotros les proponemos pensar desde otro lugar, desde el paradigma del derecho de los niños. Nos preguntamos, por qué no hacer lugar para que los varones puedan continuar sus estudios. Empezamos a idear algunas alternativas, a sabiendas que no teníamos recursos extraordinarios y que si esperábamos las decisiones políticas son otros tiempos. Y avanzamos trazando un proyecto que redefinía a cada lugar existente. En principio quedamos como las malas de la película. Porque se ponía en riesgo la existencia misma de la institución. Entonces se generó un conflicto que llegó mucho más arriba, a las autoridades. Si bien entendíamos la complicación, prevalecían por un lado la normativa, que nos avalaba totalmente, y por otro lado, los principios que inspiran esa normativa, los cuales compartimos. ¿Dónde quedan los derechos de los niños o el visualizarlos como sujetos de derecho? En todo momento el proyecto era transformar el proyecto que ofrecía la residencia, no cerrarla, y para eso trabajamos.

Nadie quería moverse de su lugar. La comunidad misma reaccionó mal porque imaginaron que una residencia mixta en secundaria iba a traer embarazos, relaciones complicadas entre los chicos y chicas adolescentes. Hubo que trabajar con la comunidad toda porque la aceptación de ellos era central para que permitieran la continuidad de la escuela. En relación al director que no quería moverse de su lugar... y bueno, bastó que se generara la orden desde el Ministerio, a veces es una alternativa necesaria.

La intervención de la que hablan reordenó un campo de relaciones, reconfiguró escenas educativas: la inclusión de los varones en la escuela rural, conmoviendo un orden social no cuestionado hasta el momento expresado como: "los niños y jóvenes en ámbitos rurales no pueden estudiar porque tienen que trabajar". La intervención advierte, ante todo, un orden de desigualdad y lo moviliza, lo interroga, lo pone en cuestión y despliega un accionar en el sentido de instalar una igualdad existente y posible, no sólo deseable ni sólo expresada en leyes y normativas vigentes, pero no materializada.

## Conclusiones

Las condiciones de época actuales, signadas por fuertes cambios políticos, sociales, subjetivos e institucionales, con una escuela en transformación y receptora de diversas demandas y desafíos sociales, generan no sólo interrogantes habituales propios de una práctica compleja como es la de educar sino también inéditos para las escuelas, los docentes, los directivos y los mismos profesionales de los equipos. En diversos trabajos y documentos de los ministerios de educación nacional y provinciales (Ministerio de Educación de la Nación, 2014), la tarea de estos equipos se enuncia como el hacer posible y materializar el derecho a la educación a partir del sostenimiento de las trayectorias educativas de todo niño, niña, adolescente o adulto, enfatizando la dimensión institucional de las intervenciones. Una tarea que cuestiona la perspectiva patologizadora de las intervenciones profesionales y educativas cuando no tienen en cuenta las condiciones institucionales y pedagógicas en juego.

En este sentido habilitante de nuevas prácticas, los equipos de orientación escolar son convocados al espacio escolar para dilucidar y dar respuesta a problemáticas propias de las instituciones educativas contemporáneas, así como para colaborar en el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Se apela a sus miradas disciplinares —psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.- a fin de comprender a los sujetos y las organizaciones-instituciones tanto como sus complejas relaciones, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender. La multiplicidad de tareas que los equipos de orientación realizan, habla de su necesaria participación en los procesos educativos y escolares, en tiempos en que la escuela se transforma a la par de una sociedad que reconfigura sus relaciones, sus formas de encontrarse intergeneracionalmente, en el ejercicio de la autoridad que les hace lugar.

Este artículo ha focalizado en un aspecto relevante de la intervención institucional en este contexto que es la de construir y habilitar, con otros, una modalidad de autoridad democrática y generadora de nuevas institucionalidades, tanto para los equipos como en el trabajo con directivos y docentes. El análisis bibliográfico y de los testimonios de profesionales entrevistados ha permitido reunir en torno a tres ejes y categorías, los movimientos posibles para una transformación de las intervenciones en este sentido. Se han distinguido así lo que denominamos: el desplazamiento "del trabajo experto al trabajo atento", el pasaje de "la verticalidad en la relación de autoridad al principio de no jerarquía" y la indagación y creación de escenas donde se produce una "reconfiguración de lo sensible". Ejes articulados que implican una revisión del propio lugar profesional, de las relaciones con el saber de los profesionales de los equipos y de los modos de implicarse en las escenas en las que intervienen. Numerosos testimonios dan cuenta de una conmoción del lugar de experto tradicionalmente atribuido a los profesionales y de la creciente movilización de certezas que ensaya nuevos modos de intervenir en una dirección democratizadora, de mayor horizontalidad, de diálogo entre saberes, en la búsqueda de un trabajo conjunto con directivos y docentes y en el cuestionamiento a un orden social y de un sistema educativo que puede ignorar relaciones de igualdad para niños, niñas y adolescente.

## NOTAS

[1] Este testimonio fue relevado por Gabriela Levaggi, integrante del Ubacyt, el cual forma parte de su tesis de maestría y es analizado en su trabajo "La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar" (2016) presentado en el VIII Congreso de Psicología. UBA.

[2] Estos fueron recabados por Claudia Fernández Tobal y Ana María Villegas, integrantes del Ubacyt, e incluidos en el trabajo: Las Tutorías en la Escuela Secundaria: Un Dispositivo de Intervención Institucional, presentado en el Ier Congreso Nacional de Tutorías organizado por el Instituto Joaquín V González.

## 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. (2000) "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual", en Boggino N, Avendaño F. (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Beltran, M.; Iparraguirre, A.; Castaño, M.; Fornasari, M.; Gutierrez, V. (2012) El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Vol. 1, N°1, 424-434
- Bertoldi, S.; Porto, MC. (2008) La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía Año X. N° 5. P. 1-15.
- Bertoldi, S.; Enrico, L. (2011) Momentos de aparición, (des) aparición y (re) aparición de la intervención interdisciplinar en los equipos técnicos-profesionales del sistema educativo. El caso de la asistencia técnica en la provincia de Río Negro. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Año XIII. N° 7. P. 2-10.
- De La Aldea, E., Lewkowicz, I. (2004) La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud. Disponible en línea en: [https://lacasona.org.ar/media/uploads/la\\_subjetividad\\_heroica\\_escrito\\_por\\_elena\\_de\\_laaldea.pdf](https://lacasona.org.ar/media/uploads/la_subjetividad_heroica_escrito_por_elena_de_laaldea.pdf).
- Fernández Tobal, C., Greco, M.B. (2015) Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en línea en: [http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae\\_2\\_2\\_tobal\\_greco\\_equipo\\_orientacion\\_escolar.pdf](http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_tobal_greco_equipo_orientacion_escolar.pdf)
- Greco, M.B. (2015) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Greco, M.B. (2014) Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en línea en: <https://www.academica.org/000-035/388.pdf>.
- Greco, M.B. (2013) Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de investigaciones*. (Volúmen XX) p. 167-171.
- Greco, M.B. (2006) Acerca das identidades e situacoes: pensamentos sobre a emancipacao", en *Revista Psicología USP*, 17 (1), 125-154.
- Korinfeld, D. (2013) "Equipos de orientación, espacios de interlocución", en Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. (p. 215-238). Buenos Aires: Paidós.
- Levaggi, G. (2016) "La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar". Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación". Buenos Aires.
- Lus, M. A. (1995) "El pesado tema del retardo mental leve", en *De la integración escolar a la escuela integrador*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, H. (2004) *La intervención psicológica en el campo educacional*. Escritos sobre Psicología y Educación. Córdoba: Espartaco.
- Matta, S. (2011) Informe académico final presentado ante la Comisión Nacional Salud Investiga. Ministerio de Salud de la Nación. Realizado en la Pcia. de Salta.
- Mehan, H. (2001) "Un estudio de caso en la política de la representación". En Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu. 2001.
- Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Buenos Aires.
- Molina, Y. (2012) "El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar" 2012. *Anais do 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. Disponible en línea en: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100051&script=sci\\_abstract](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100051&script=sci_abstract)
- Rancière, J. (2014) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Zelmanovich, P. (2012) "Docentes y formadores. Arquitectura de una relación". En Birgin, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. (p. 85-104) Buenos Aires: Paidós.

# NUEVOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Greco, María Beatriz; Villegas, Ana Maria; Fernandez Tobal, Claudia  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Nos propusimos llevar adelante un dispositivo de intervención institucional, que dé lugar a revisar los modos de acompañar las trayectorias escolares, reflexionando sobre los sentidos que encarnan en este dispositivo escolar y proponer nuevas estrategias de intervención. Como equipo de trabajo nos planteamos narrar historias escolares, armar memorias colectivas haciendo foco en el entramado intersubjetivo que circula en torno a las trayectorias escolares y ensayar nuevos modos de mirar y habilitar el despliegue/desarrollo de las mismas. El desafío consiste en entramar esas historias singulares, diversas, superpuestas, entrecruzadas y resignificarlas, para armar un relato, no un simple relato; sino un espacio subjetivante. Un registro donde la vivencia del que narra también tiene un lugar privilegiado. Este trabajo de análisis forma parte de la investigación realizada en la escuela de reingreso de Barraca, en el marco del Ubacyt "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" 2014-2016, y como una de las estrategias utilizadas en el marco del Trabajo de Campo de la Cátedra II Psicología Educativa.

## Palabras clave

Dispositivo de intervención institucional, Trayectorias escolares, Memorias colectivas

## ABSTRACT

NEW INTERVENTION DEVICES FOR THE INCLUSION OF YOUNG PEOPLE IN HIGH SCHOOL

We set out to carry out an institutional intervention mechanism, which will lead to a review of ways of accompanying school trajectories, reflecting on the meanings they embody in this school device and proposing new intervention strategies. As a team, we plan to narrate school histories, build collective memories focusing on the intersubjective framework that circulates around school trajectories and try new ways of looking at and enabling the deployment / development of them. The challenge is to bring these unique, diverse, overlapping, interlaced and resignified stories together, to put together a story, not a simple story; But a subjective space. A record where the experience of the narrator also has a privileged place. This work of analysis is part of the research carried out under the Ubacyt, "Interventions of the school guidance teams: between the habilitation of the subjects and the creation of institutional conditions" 2014-2016, and as one of the Strategies used in the Field Work of the Chair II Educational Psychology.

## Key words

Institutional intervention device, School trajectories, Collective memories

## Introducción

El trabajo que presentamos en esta oportunidad, se desprende de la experiencia que venimos realizando en una escuela de Reingreso en Barracas, CABA.

Nos propusimos llevar adelante un dispositivo de intervención institucional, que dé lugar a revisar los modos de acompañar las trayectorias escolares, reflexionando sobre los sentidos que encarnan en este dispositivo escolar y proponer nuevas estrategias de intervención.

El mismo reúne diferentes propuestas de trabajo, y entrama procesos, posiciones, experiencias voces, sentidos y prácticas con la finalidad de generar condiciones para la enseñanza en un formato diferente como lo es, el formato de reingreso.

Como equipo de trabajo nos propusimos narrar historias escolares, armar memorias colectivas haciendo foco en el entramado intersubjetivo que circula en torno a las trayectorias escolares y ensayar nuevos modos de mirar y habilitar el desarrollo/despliegue de las mismas.

El desafío consiste en entramar esas historias singulares, diversas, superpuestas, entrecruzadas y resignificarlas, para armar un relato, no un simple relato; sino un espacio subjetivante. Un registro donde la vivencia del que narra también tiene un lugar privilegiado.

Este trabajo de análisis forma parte de la investigación realizada en el marco del Ubacyt "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales" 2014-2016, y como una de las estrategias utilizadas en el marco del Trabajo de Campo de la Cátedra II Psicología Educativa.

## Dispositivo de trabajo

Les propusimos a los tutores trabajar con la narrativa de trayectorias colectivas, como una herramienta que nos ayudará a pensar la intervención, abrir y visitar ideas, reflexionar y debatir acerca de los modos en que las trayectorias escolares se transforman en experiencias potentes. Un nuevo género discursivo dentro de las escuelas que nos ayude a pensar y reflexionar los procesos de subjetivación.

Para esto nos reunimos quincenalmente con el equipo de tutores de la escuela, con los asesores pedagógicos y con el equipo directivo. Participamos de jornadas institucionales, donde se abordan diversas

temáticas y /o problemáticas a compartir con todos los docentes. En esos primeros encuentros compartimos, debatimos y reflexionamos sobre las condiciones de posibilidad de dicho dispositivo, explorando las propias acciones que los tutores llevan a cabo en su tarea cotidiana desde su singular posición en la trama institucional. Partimos del supuesto de que una memoria pedagógica de un grupo, nos puede permitir que la trayectoria de un estudiante sea reconstruida, legitimada. Ya que son relatos que recuperan tiempos y espacios para producir pensamiento, revelan y problematizan. Nos preguntamos de qué manera podíamos recopilar los aspectos significativos de la vida escolar e invitamos a los tutores a interrumpir los modos tradicionales de documentar las experiencias pedagógicas de los estudiantes y revisar los modos tradicionales de representarlas.

### **Desarrollo: Algo del escribir**

Los relatos y las memorias tienen un alto potencial comunicativo y analítico ya que nos permiten elaborar estrategias de intervención. Una narración cargada de interpretaciones, construcciones y recreación de sentidos, donde se le otorgan sentidos particulares a las trayectorias escolares, no es una suma de acontecimientos que siguen un orden secuencial, sino es un registro historizado y contextualizado, que no tienen un carácter estable, sino que son recreaciones colectivas incluye diferentes dimensiones que nos puede permitir problematizar y analizar situaciones complejas.

Son un reservorio de formas diversas en las que las trayectorias escolares se narran y circulan, esto no configura un horizonte interpretativo capaz de dar cuenta de lo que sucede con cada estudiante, el propósito de la memoria es ir más allá del relato de situaciones o anécdotas, es poner a disposición de otros un relato que supone un interesante campo de indagación.

Es una narrativa de trayectorias –singulares y colectivas- que no apunta a la validación de reglas universales en cuanto a la escritura. Tampoco a la identificación de un estado dado del discurso social, sino más bien a la identificación de tendencias e irregularidades que nos permite caracterizar el escenario escolar en el que esas trayectorias tienen lugar.

Lo colectivo, nos puso en tensión algo acerca del autor. Quien/quienes se adjudicaría esa autoría.

Pero la propuesta implica el escribir, escribir para otros y también para uno mismo, con las dificultades que dicha escritura conlleva.

“Hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir. Tomemos eso como punto de partida. A continuación, algunas palabras provisionales y un tanto desordenadas sobre ese “aprender de nuevo a pensar y a escribir”. Como una invitación al pensamiento. Y a la escritura. Pero no a cualquier pensamiento y a cualquier escritura. Aquí se tratará, como corresponde, de una invitación a pensar y a escribir la experiencia y desde la experiencia.” J. Larrosa

A veces implica detenerse, dejar las palabras gastadas y carentes de sentido de tanto repetir las en textos que se vuelven ajenos al propio hacer. Correctas y formales escrituras ¿esperables y vacías? Escribir sobre la propia experiencia y desde la experiencia es pensar sobre lo que se dice, darle una materialidad y también forma a nuestro pensamiento. No se trata del “saber escribir”, sino de darle lugar a la escritura en el punto de partida de no saber hacer-

lo, construyéndose así como experiencia cierta. La escritura vuelve incierta a la experiencia, a veces inabordable, inaprensible. Las palabras parecen no ser suficientes.

El hecho es que la experiencia pide/exige una búsqueda intensa y propia de las palabras que sean las que puedan dar sentido y legibilidad a ella. Desde esta perspectiva, entendemos que las diversas narrativas pueden abrir, más allá de casos singulares y pequeñas historias. Se constituye una trama de relatos comunes que a su vez nos constituye. No hay sujetos /escuela por fuera de los relatos compartidos.

*“El año pasado el equipo de tutores de la tarde estuvo trabajando con otra forma de abordaje. Instalamos como modalidad-que se uso gradualmente – que es el ateneo. Tomar un caso que podría traer cualquier tutor. Tomar el caso que podría ser un alumno o el grupo y trabajar con alguna cuestión puntual. Solucionar o no solucionar, abordar en equipo esta cuestión que entra a la escuela, analizar un poco esto”*

*“Siempre ponemos la mirada sobre los que tienen problema, qué pasa con los otros. Es una preocupación que escuchamos acá, que pasa y a veces cómo invisibiliza al resto a veces situaciones emergentes y eso está todo relacionado, no solo mirar específicamente eso”*

*“Yo quiero que en la hora de tutoría toda estemos hablando. ¡Está bien !. Levantando la mano, que no parezca a una escuela, y ahora llevamos la guitarra, siempre hay ruido y entendí que va por ese lado...”*

Estos son relatos de tutores que nos ayudan a pensar.

Las narraciones no son neutras, son un texto que al construirse construye la realidad, dando lugar a re significaciones, reformulaciones de tiempos, de conflictos, de continuidades y de interpretaciones. Son relatos singulares pero en contextos de diálogo, para ser entramados en una pluralidad de voces.

“Cómo hablar de una vida humana como de una historia en estado naciente-se pregunta Ricoeur-si no hay experiencia que no esté mediatizada por sistemas simbólicos, y entre ellos, los relatos, si no tenemos ninguna posibilidad de acceso a los dramas temporales de la existencia por fuera de las historias contadas a ese respecto por otro o por nosotros mismos “(Ricoeur, 1983: 14)

### **Las memorias colectivas de Trayectorias: Un dispositivo de intervención.**

¿Cómo pensar movimientos que inauguran intervenciones, que proponen nuevas formas de diseñar junto a otros y con los otros, a partir de estas miradas que piensan en clave institucional a las trayectorias? Cómo pensar y revisar los sentidos de las prácticas tutoriales?

La propuesta consiste esencialmente en desplazar prácticas sostenidas desde el paradigma moderno de la educación, como por ejemplo el caso de los “legajos individuales” que producen exclusión y segregación de los jóvenes, bajo el supuesto del fracaso escolar.

Hacerle lugar a otras formas posibles: las “memorias de trayectorias colectivas”.

Los legajos escolares, son texto propio de la escuela, que dan cuenta de los sujetos de manera descriptiva y que representan un modo

de intervención. Es nuestro propósito revisar esos textos y proponer otros dispositivos que sean capaces de reunir el trabajo y la palabra colectiva interrogando las diferentes modalidades individuales de análisis y/o resolución de problemas.

Sin embargo, la narración ubica al sujeto en un colectivo, implica hacerse preguntas, problematizar lo que aparece naturalizado, interrumpir lo instituido y habilitar espacios para la experiencia, detenerse, trazar una pausa para armar escenas con otros; crear significados para esas trayectorias entramadas.

En relación a lo referido a la necesidad de desplazar la mirada individualizante, y de dar cuenta de cómo se configura una trayectoria escolar, fuimos observando como esas voces construían ese espacio narrativo, aunque aún no era un proceso consciente. Organizaron diferentes espacios de reunión entre docentes, preceptores, tutores, y se fueron gestando otras instancias de trabajo que sin desconocer el registro de lo individual, ponían el acento en lo colectivo. De esos encuentros escribieron un informe grupal, planificaron nuevas reuniones entre docentes y reuniones entre preceptor- tutor.

Es decir, propusieron espacios de producción colectiva, que ofrecían diversas instancias para la reflexión, que les permitió establecer acuerdos y repensar las prácticas de enseñanza como así también los efectos que las mismas producen.

Estos espacios habilitaron el encuentro, el espacio para pensar nuevamente aquello que ya parecía pensado, interpelar el registro individual y entamarlo con otros.

*“Hoy me reconozco como tutor cuando las necesidades de los alumnos no quedan ahí, que uno las resuelve o no, sino que se derivan en formas de organización entre nosotros... Cuando la experiencia te sacó la dureza y podés flexibilizar la posición, darle lugar a diferentes voces para dirimir situaciones”*

*“Me satisface cuando logramos que se sientan autorizados a resolver, ponderados, valorados, habilitados a equivocarse...”*

### **A modo de Cierre, una invitación a seguir:**

Fuimos haciendo un recorrido conjuntamente con los tutores abriendo una invitación a pensar y a rever discursos disciplinantes, desplegando nuevos sentidos, y volviendo a interpelar las prácticas. ¿Cómo instituir nuevos modos de ser docente y de ser tutor? Planteamos la posibilidad de reflexionar en dichos equipos, sobre las propias intervenciones contextualizadas en el marco normativo, en las condiciones de época que se despliegan y que se ponen en juego en cada situación.

Ayudar a construir lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar junto a otras nuevas formas escolares.

Las tutorías deben ser un espacio para la creación de tramas de sostén que puedan ser acciones más allá de cualquier fragmentación que resista.

Un tejido construido entre todos los actores institucionales, sumados los/las estudiantes, en donde la trama pueda sostener a todos/as y a cada uno/a.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Arfuch, L. (2002) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004) Ética posmoderna, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baquero R. y Terigi F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en Apuntes Pedagógicos, N° 2
- Cantarelli, M. Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Cuartas jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial. Chaco.
- Dubet, F. (2006). El declive de las instituciones. Barcelona: Gedisa.
- Enriquez, E. (2002) Las Instituciones y las organizaciones en la educación y la formación, Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Greco, B. (2011) La autoridad pedagógica en cuestión, Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación, editorial Homo Sapiens, Rosario, 2009. Resol. 4184. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1983 a 1985). Tiempo y narración. 3 volúmenes. París: Editions Umbral.
- Sklar, C y Larrosa J Comp. (2009) Experiencia y alteridad en educación Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

### **PÁGINAS CONSULTADAS**

[www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014rco normativo](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014rco%20normativo)



# ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS WIXARITARI DEL TERCER SEMESTRE DE LA ESCUELA PREPARATORIA REGIONAL DE COLOTLÁN

Huizar Aguilar, Yaneth Marcela; Ruiz Perez, Roberto Carlo; Camacho Ochoa, Juan  
Universidad de Guadalajara. México

---

## RESUMEN

En los últimos años las políticas educativas y los discursos oficiales de México han apuntado a atender la educación intercultural. Por ello, la Universidad de Guadalajara a través del Bachillerato General por Competencias (BGC) ha contemplado en este plan de estudio la inclusión a la diversidad cultural, lo anterior es evidente en unidades de aprendizaje como Análisis y Argumento es por eso que este estudio está enfocado a identificar y describir las estrategias de aprendizaje de los alumnos wixaritari, así mismo, conocer las adecuaciones que realizan los docentes para incluir la lengua materna, entendiendo esta como un puente a la identidad étnica. Los resultados de entrevistas a los estudiantes muestran cómo las políticas educativas consideran la educación intercultural, sin embargo, la realidad en el aula de clase, evidencia la carencia de implementación de estrategias para favorecer el desarrollo académico de los estudiantes wixaritari.

### Palabras clave

Educación intercultural, Wixaritari, Educación media superior, Estrategias de estudio

## ABSTRACT

LEARNING STRATEGIS OF THE WIXARITARI STUDENTS OF THE THIRD SEMESTER OF THE COLOTLÁN HIGH SCHOOL

In recent years Mexico's official educational policies and discourses have focused on intercultural education. For this reason, the University of Guadalajara in the General High School by Competencies (BGC) has contemplated in this plan of study the inclusion of cultural diversity, the above is evident in the learning units as Analysis and Argument, for this reason this study is focused on identifying and describing the learning strategies of Wixaritari students, as well as knowing the adaptations made by teachers to include the mother tongue, understanding this as a bridge to ethnic identity. The results of interviews with the students show how education policies consider intercultural education, however, the reality in the classroom, evidences the lack of implementation of strategies to favor the academic development of wixaritari students.

### Key words

Intercultural education, Wixaritari students, Hight school education, Study strategies

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años las políticas educativas y los discursos oficiales han marcado pauta para atender la inclusión y la equidad. La Universidad de Guadalajara atendiendo los acuerdos internacionales, nacionales y la misión de la institución contempla en el plan curricular del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) la importancia de reconocer y atender esta diversidad cultural que reside en Jalisco.

El plan curricular del Bachillerato General por Competencias (BGA) está conformado por los departamentos de: Humanidades y sociedad, Comunicación y Aprendizaje, Sociotecnología, Ciencias naturales y de la salud y Matemáticas. En esta investigación se profundizó en el departamento de Comunicación y Aprendizaje, ya que en este, se menciona y se enfoca a desarrollar competencias de análisis y comunicación en la vida cotidiana, desde la lengua materna, al menos, eso es lo que contempla el plan.

Por ello se realizaron entrevistas en el calendario escolar 2016 B a los alumnos wixaritari de la institución, particularmente al tercer semestre, ya que es ahí donde se concentran la mayoría de población wixaritari. Estas entrevistas, permitieron realizar un primer acercamiento a la estancia dentro del plantel y conocer cómo consideran los estudiantes el apoyo que hay por parte de la institución, en relación a su desarrollo académico.

### Educación intercultural de la teoría a la práctica

México se reconoce como un país pluricultural y socialmente heterogéneo, esto lo afirma el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En este artículo se abordan las consideraciones que protegen a las comunidades indígenas, particularmente la diversidad lingüística. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento por parte del Estado a la diversidad existente, Dietz (1999) menciona que las políticas públicas educativas han operado desde un individuo culturalmente homogéneo, dejando y delegando a las comunidades indígenas la responsabilidad de buscar alternativas para adaptarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahora, los modelos educativos en México dirigidos a la población indígena según Ruíz Montoya, Estrada Lugo, Cruz Salazar & Aparicio Quintanilla (2012) se comprenden en tres etapas: Castellanización, Bilingüe bicultural e Intercultural bilingüe. La etapa *Bilingüe bicultural* (1970) surgió como una alternativa pedagógica de la castellanización, su origen fue el movimiento indígena en México. La Secretaría de Educación Pública (SEP) legitimó el modelo y apoyó el reconocimiento de la lengua materna como estrategia para facilitar los procesos cognitivos desde la lengua y cultura para abordar la

cultura nacional mexicana.

Después la etapa *Intercultural bilingüe* operó como modelo para desarrollar la comprensión lectora y la escritura en la lengua materna. De esta forma, los contenidos en español serían considerados segunda lengua y la práctica docente debe de adaptarse a la enseñanza-aprendizaje a partir de la cultura e idiosincracia de los pueblos indígenas.

Actualmente las bases ideológicas de Educación Intercultural Bilingüe en México provienen del discurso multicultural, Romero Espinoza (2016) afirma que desde la cultura anglosajona se muestra la necesidad de reconocer las minorías, por medio de la “acción positiva” que facilite la “discriminación positiva”, en otras palabras que haya empoderamiento de las comunidades indígenas.

La autora (2016:60) sugiere que a esta etapa se le puede considerar como una fase post-indigenista o neoindigenista que busca la redefinición entre la relación Estado y los pueblos indígenas. Actualmente, propone comprender la Interculturalidad desde dos modelos: funcional al modelo Estado-nación neoliberal y el polo de interpretación como una postura crítica del sistema político y económico neoliberal que considera la interculturalidad como un modelo para lograr la reproducción de las comunidades indígenas, en condición subalterna.

En el caso de las políticas educativas actuales en México responden directamente a demandas formativas por organismos nacionales e internacionales, mismos que proceden de las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). En el caso del Bachillerato General por Competencias (BGC) de la Universidad de Guadalajara está basado en el acuerdo 444 que busca desarrollar competencias genéricas, las disciplinares y las profesionales, esto orientado por la misión de la institución de desarrollar egresados con alto sentido humanista.

La Universidad de Guadalajara propia que sus egresados tengan la capacidad de “reconocer y apreciar la diversidad lingüística” (SEMS, s.f.). Lo anterior es más claro en el departamento de “Comunicación”, ahí el SEMS reconoce que debe utilizarse la lengua materna para desarrollar las competencias, sin embargo en la práctica docente en el aula, no se han realizado adecuaciones para lograr un “diálogo transversal” [1]. En relación a lo anterior Dussel (2005) mencionó la importancia al reconocimiento de las culturas, sus aportaciones y sobre todo de las relaciones asimétricas que se han generado en los grupos, sexos, razas y clases. Sólo reconociendo estas características es posible ser “transversal” y permitirá pauta al diálogo intercultural.

### Alumnos wixaritari

En la capital de Jalisco –Guadalajara- hablar de Colotlán o los municipios de la zona norte, es contemplar un espacio de pobreza y marginación (INEGI, 2010; CONAPO, 2010). Además en esta región, en la sierra Madre Occidental es donde habita la comunidad wixaritari desde antes de la llegada de los españoles (García Candelaria, 2016:97), en la actualidad, es cada vez más común la migración de los wixaritari a las cabeceras municipales.

Castro Rosales (2005) afirma que esto se debe a que la comunidad wixaritari se ve obligada a buscar formación educativa. En relación a lo anterior, en el transcurso de los años la Escuela Pre-

paratoria Regional de Colotlán ha tenido un aumento del registro de alumnos wixaritari que provienen principalmente de San Sebastián Teponahuatlán, perteneciente al municipio de Mezquitic. El seguimiento de esta población estudiantil es poca, solo existe un breve registro de egresados del plantel, mismos que se presentan en la siguiente tabla:

Ciclo escolar	Cantidad	Sexo
2009-A	1	Mujer
2009-B	3	2 Hombres 1 Mujeres
2012-B	1	Hombre
2013-A	1	Hombre
2014-B	3	Hombres
2015- A	1	Mujer
2015- B	2	Mujeres

La mayoría de estudiantes wixaritari han ingresado en los ciclos escolares B, además según datos de Control Escolar mencionan que la deserción es casi nula.

En relación a la matrícula registrada en el calendario escolar 2016 B, la institución contó con una matrícula total de 646 estudiantes, estos distribuidos de la siguiente forma: 373 en el turno matutino y 273 en el turno vespertino. De estos, 20 son wixaritari; 9 de ellos cursaban el tercer semestre, el resto estaban dispersos en el segundo y cuarto semestre. 18 de estos estudiantes pertenecen al turno vespertino y 2 al turno matutino. Las edades del estudiantado wixaritari oscilan entre los 16 a 20 años de edad.

En lo que compete a los contenidos del plan curricular, en la Unidad Académica Curricular (UAC) de “Análisis y argumento”, menciona que desde un enfoque constructivista, las características que deben de desarrollar los estudiantes que cursan el BGC son las siguientes: “Se expresa eficazmente sus ideas de manera oral y escrita utilizando diversos medios recursos y estrategias en su **lengua materna y en una segunda lengua**, con el fin de establecer interacciones con otros individuos y su contexto. Desarrolla el hábito de la lectura para acercarse a culturas, ideologías y conocimiento universales” (SEMS, 2015, pág. 35).

Tomando en cuenta que México es uno de los países que posee mayor diversidad lingüística en el mundo y atendiendo a los tratados internacionales y nacionales, las instituciones educativas están obligadas a realizar adecuaciones para tomar en cuenta la lengua materna del alumnado, en este caso, de los alumnos wixaritari. Otro punto, es que esto aparece la metodología de trabajo de la UAC de “Análisis y argumento”:

“Desde este enfoque, la competencia comunicativa considera las competencias lingüística, psicolingüística y sociocultural. Si el idioma es una herramienta de interacción humana, siempre existe un propósito y una intención de comunicar un mensaje en un contexto y en una realidad. Siendo la comprensión un aspecto importante para la práctica comunicativa, se buscará que el estudiante desarrolle su literacidad en diferentes situaciones, a través de activida-

des en las que se incluyan exposiciones orales y escritas y de la experiencia de lectura en cada una de las unidades de aprendizaje que componen el aprendizaje y el uso de la lengua materna". (SEMS, 2015, pág. 36).

Este es el contexto normativo en el que se rige la institución, sin embargo, en el siguiente apartado, se contrastará cómo es el uso de la lengua materna en contextos áulicos.

### **Métodos**

Debido a que la presente investigación buscó comprender e identificar las estrategias de estudio que utilizan los alumnos wixaritari del tercer semestre a los contenidos académicos del Bachillerato General por Competencias, este estudio es de método inductivo y corte cualitativo, basado en la aplicación y análisis de entrevistas de alumnos wixaritari del tercer semestre del ciclo escolar 2016 B en la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán.

Las técnicas de recolección utilizadas son: a) Investigación bibliohemerográfica como marco de la creación del estado del arte en relación a las variables de la investigación; b) Entrevista semiestructurada que contiene los siguientes apartados: ficha básica, adaptación al plantel, contenidos académicos, docentes, compañeros y recursos de estudio; c) observación participante dentro del plantel.

### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Comprender e identificar las estrategias de estudio que utilizan los alumnos wixaritari del tercer semestre en relación a los contenidos académicos del Bachillerato General por Competencias, en la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán.

#### **Objetivos específicos**

Identificar las estrategias que utilizan los docentes, tutores y el área de Orientación Educativa para favorecer un contexto intercultural. Conocer las Unidades de Aprendizaje Curriculares que más se les facilitan.

Identificar las Unidades de Aprendizaje Curriculares con mayor índice de reprobación en los alumnos wixaritari.

### **RESULTADOS**

Las entrevistas realizadas, permitieron realizar un acercamiento para cómo viven la trayectoria académica sirve para comprender al estudiantado wixaritari y además conocer el estado actual de la institución para implementar mejoras en relación a la interculturalidad en el aula de clase. A continuación se muestran generalidades del estudiantado entrevistado:

Es importante mencionar que los alumnos han externado que eligieron estudiar en la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán (EPRC) buscando mejores oportunidades en el Nivel Superior. Lo anterior responde a que estos estudiantes viven aproximadamente a 7 horas de su comunidad.

Por lo anterior, los alumnos se ven en la necesidad de vivir solos o con algún familiar cercano, así mismo buscan la forma de subsistir económicamente, principalmente con la venta de sus artesanías.

### **De la lengua wixárika al idioma español**

La totalidad de los alumnos entrevistados hablan y escriben su lengua madre, el wixarika; pero mencionan que es poco común que lo escriban. Ellos, aproximadamente a los 5 años de edad aprendieron el Español y las personas que les han enseñado, son principalmente padres (6 alumnos), profesores (2 alumnos) y un alumno refiere que solo. Además, en su mayoría externan que los primeros 3 meses de vivir en Colotlán han sido difíciles para adaptarse, precisamente por el uso del idioma Español.

Esta adaptación al contexto mestizo en su mayoría lo vivió en la EPRC, por ello, los alumnos narran que no han sentido discriminación del tipo cultural en la institución, sin embargo, consideran que los profesores son poco "tolerantes" al momento de explicar. Lo anterior, es fundamental para comprender las materias y las estrategias que los alumnos emplean para sobrevivir en el bachillerato. Ahora, las materias más reprobadas y que más se les dificultan, se muestran en los siguientes gráficos:

Por otro lado, las materias que más se les facilitan tienen relación directa con el docente, los estudiantes externan que los maestros "tolerantes" son aquellos que cuentan con la cualidad de tener paciencia en explicar cualquier tema y duda que tengan. A continuación se muestran las Unidades de Aprendizaje Curriculares (UAC) que más les gustan:

Con base en las entrevistas, a pesar de que las matemáticas se les considera complicadas, también es de las que más disfrutan. Lo mismo sucede con la UAC de "Lengua Extranjera", que en este caso apela al idioma Inglés, está es su tercera lengua. En segundo término está la asignatura que hace mención de tomar en cuenta la lengua madre, está es "Análisis y argumento", sin embargo, no hay mención alguna del uso de la lengua en el aula de clase por parte del docente.

Ahora, en relación a resolver las dudas, 6 alumnos mencionan que las resuelven principalmente con sus compañeros, 2 con los docentes y 1 investiga en internet. Por otro lado, al momento de indagar sobre el apoyo recibido por el área de Tutoría y Orientación Educativa, se encontró lo siguiente:

La importancia de indagar en estos aspectos, es porque para los lineamientos del SEMS, estas áreas son un eje nodal para la atención y seguimiento académico y psicológico de los estudiantes. Por otro lado, los alumnos entrevistados enfatizaron que la institución les apoya en un ambiente amigable, donde se les trata con igualdad y no sienten discriminación. En cuanto a solucionar dudas académicas, la mayoría de entrevistados prefieren resolver con sus compañeros, otros con los docentes y unos pocos menos lo hace por internet.

Finalmente, en relación a la administración de tiempos y hábitos de estudio, a partir de las respuestas otorgadas, el alumno wixárika promedio estudia 2 horas y media al día. Las herramientas de estudio que utiliza con mayor frecuencia son los mapas conceptuales y resumen. El uso de la lengua wixarika dentro de el estudio no es usado, sólo el idioma Español. Finalmente, el promedio de calificación de los estudiantes wixaritari oscila entre 78 y 83.

## REFLEXIONES FINALES

A pesar de que el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) se apega a lineamientos internacionales en materia de inclusión e interculturalidad, actualmente, esto queda sujeto a una mención discursiva, esto, a partir de que los espacios de atención al estudiante –docente, tutores y orientación educativa–, cuentan con pocas estrategias en el aula para la atención a la comunidad wixarika. Esto, se ve afectado en la aplicación de los lineamientos y el desarrollo de competencias, sobre todo en lo que compete a desarrollar de manera oral y escrita la lengua materna y la segunda lengua de los estudiantes wixaritari.

Muestra de lo anterior, es la atención a los estudiantes en su ingreso y adaptación al plantel. Por otro lado, a pesar de que reconocen a los “maestros tolerantes” es un porcentaje mínimo de docentes con estas cualidades. Entendiendo esto, como una atención personalizada y característica del docente, no como una adecuación curricular en relación a atender la diversidad, en cualquiera de sus expresiones.

Posiblemente, la atención “no tolerante” de los maestros sea causa de los bajos promedios, a pesar de las arduas horas de estudio que dedican los estudiantes wixaritari. Esto, se puede ver reflejado en las Unidades Curriculares de Aprendizaje (UAC) que más se reprobaban, más se les dificultan y que más les gustan. Ejemplo claro, es la UAC de Lengua Extranjera III, que es la primera más reprobada y la segunda que más se les dificulta. Lo anterior con motivo que es su tercera lengua y en la mayoría de casos, cuentan con poco tiempo de apropiación del Idioma Español –su segunda lengua–.

Además, pese a las complicaciones de adaptación contextual y académicas, los alumnos, saben que cuentan con un tutor u orientador educativo, sin embargo, existe poco o nulo apoyo a su desarrollo académico por parte de los mencionados. Entonces, los lineamientos que rigen al Bachillerato General por Competencias, son hoy una realidad en texto, no en la práctica.

Continuando con lo anterior y con un ejemplo contrario, la UAC de Matemática y Ciencia I, a pesar de ser la tercera más reprobada y la que más se les dificulta, es la segunda UAC que más les gusta. Esto, según los entrevistados, corresponden a los “maestros tolerantes”, principalmente los docentes de la UAC de Raíces Culturales.

Finalmente, los retos actuales de la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán es implementar estrategias que incluyan la diversidad cultural dentro del aula de clase, para así lograr la educación intercultural de la que hoy, tanto se habla.

## BIBLIOGRAFÍA

- Castro Rosales, E. A., Balzaretto Heym, K. E., Solís B., C. G., Guillén, F., Benítez Covarrubias, P. I., Gallegos Najjar, R., . . . Rangel A., R. (2005). En Comida colotense: reunión del pasado y la esperanza. Sabores e historias del paisaje en la Comida Colotense. Editorial: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, Instituto de Medio Ambiente y Comunidades Humanas, Gobierno del Estado de Jalisco. Pág. 10.
- Dietz, G. (2016). Presentación. En G. E. Briceño Alcaraz, & T. Salzmán , Multiculturalismo y educación intercultural en México: Realidades y desafíos (págs. 5-8). Guadalajara, Jalisco, México: Prometeo Editores.
- Dussel, E. (2000). Filosofía de la liberación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa , 1-28.
- García Candelaria, I. (2016). Representaciones sociales sobre educación superior en alumnos wixarika de la preparatoria de la Universidad de Guadalajara en San Miguel Huaixtita. Guadalajara, Jalisco: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades División de Estudios Históricos y Humanos Departamento de Historia Licenciatura en Antropología.
- Romero Espinoza, M. (2016). Educación Intercultural Bilingüe: de la teoría a la práctica docente. Procesos de lectoescritura en lengua materna y español en los alumnos wixaritari de 3o grado de primaria de San Andrés Cohamiata y San Miguel Huaixtita. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades División de Estudios Históricos y Humanos Departamento de Historia Licenciatura en Antropología.
- SEMS (2015). Comunicación y Aprendizaje. Jalisco, México. Editorial: En Universidad de Guadalajara y el Sistema de Educación Media Superior.
- SEP (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México. Edición: María Ángeles González y Gabino Flores Castro MAG Edición en Impresos y Digitales, S.C. ed.). Editorial: Secretaría de Educación Pública.

## Hemerografía

- CGEIB, C. G. (2015). Identidad institucional. México: Secretaría de Educación Pública. En: <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>
- CONAPO. (2010). Capítulo 1. Dinámica demográfica de la población . Recuperado el 10 de enero de 2017. En: <http://www.portal.conapo.gob.mx/publicaciones/juventud/capitulos/SINTESIS.pdf>
- INEGI, I. N. (2010). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=14025 &i=e>

## Dictámenes

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Universidad de Guadalajara (2008) Dictamen Núm. I/2008/169. Consejo General Universitario. Jalisco. México.
- Universidad de Guadalajara (2015) Plan de Desarrollo Institucional del Sistema de Educación Media Superior. México.

# GIROS Y EXPANSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DE PROBLEMAS PSICOEDUCATIVOS EN EL TRAYECTO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS

Iglesias, Irina; Szychowski, Andrés; Espinel Maderna, María Cecilia; Scharagrodsky, Carina Judith; Perín, Giuliana Carolina

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

En la formación de grado de psicólogos de Universidad Nacional La Plata (UNLP), las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) fueron diseñadas como experiencias formativas para construir conocimiento e identidad profesionales tempranas, intercambiando saberes y experiencias con agentes profesionales. El objetivo del trabajo es identificar giros y expansiones en la construcción de problemas en contextos de intervención profesional de psicólogos en formación que realizan PPS en el trayecto curricular de Psicología Educativa, Facultad de Psicología de UNLP. Se enmarca en el Proyecto de Investigación (I +D) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos”, dirigido por Mg. Eraisquin. Se analizan respuestas de treinta y cuatro estudiantes, al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional (Eraisquin & Basualdo, 2005), administrado al inicio y al cierre a quienes acreditaron la PPS, utilizando Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Eraisquin & Basualdo, 2005). Se focalizan respuestas referidas a la Situación-Problema. La unidad de análisis utilizada es “modelos mentales situacionales en contextos de intervención”. Se identifican fortalezas en complejidad, explicación y trama interpersonal de conflictos y dilemas éticos y nudos críticos en historización, causalidad y especificidad psicoeducativa, que resultan relevantes para la planificación futura de PPS en escenarios escolares.

## Palabras clave

Conocimiento Profesional, Prácticas Profesionales Supervisadas, Situación Problema, Construcción de problemas

## ABSTRACT

SHIFTS AND EXPANSIONS IN THE CONSTRUCTION AND THE ANALYSIS OF PSYCHO-EDUCATIONAL PROBLEMS IN THE JOURNEY OF SUPERVISED PROFESSIONAL PRACTICES

In the degree training of psychologists at the National University of La Plata (UNLP), Supervised Professional Practices (PPS) are designed as formative experiences to build early professional knowledge and identity, from an inclusion, quality and construction of meaning perspective and exchanging knowledge and experiences with professional agents. The aim of the present paper is to identify changes and expansions in problems construction in professional interventions context of psychologists in formation who perform their PPS in the educational field attending the course of Educa-

tional Psychology at the Faculty of Psychology (UNLP). It is part of the Research Project (R&D) called “Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies in educational settings”, directed by Mg. Eraisquin. We analyze 34 students answers to the Questionnaire of Problems Situation of Professional Practice (Eraisquin & Basualdo, 2005), which were administered at the beginning and at the close of the course to those students who accredited the PPS, using the Multidimensional Matrix of Psychoeducational Professionalization (Eraisquin & Basualdo, 2006). This paper focuses on the answers referred to the Situation-Problem Dimension. The unit of analysis used is “situational mental models in contexts of intervention”. Strengths in complexity, explanation, interpersonal conflict, ethical dilemmas and critical nodes in making history, causality and psycho-educational specific knowledge, are identified as relevant for planning future PPS in school settings.

## Key words

Professional Knowledge, Supervised Professional Practices, Problem Situation, Problem Construction

## Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación (I +D) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” dirigido por Mg. C. Eraisquin. Tiene como objetivo identificar giros y expansiones en la construcción de problemas en contextos de intervención profesional en contexto educativo, de “psicólogos en formación”, entre el inicio y el cierre de sus Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el ámbito educativo en el trayecto curricular de la asignatura Psicología Educativa, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la formación de grado de los psicólogos de la UNLP, las PPS son diseñadas como experiencias formativas para construir conocimiento e identidad profesionales tempranas, desde un enfoque de inclusión, calidad y construcción de sentido, intercambiando saberes y experiencias con agentes profesionales. La administración a estudiantes avanzados de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología, del “Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional” (Eraisquin, Basualdo, 2006), y la aplicación a su análisis de la “Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa” (Eraisquin, Basualdo, 2007), brinda un acercamiento a los *sistemas representacionales* que construyen los “psicólogos en formación” antes y

después de atravesar sus primeras experiencias de exploración/ indagación en escenarios educativos, y una aproximación a la “cultura profesional e inter-agencial para el trabajo en educación”, en la que son guiados por docentes/ tutores académicos en las PPS de su formación de grado.

### Marco epistémico

El marco epistémico corresponde al enfoque cognitivo-contextualista del cambio educativo. Enfoca los “modelos mentales situacionales” (Rodrigo y Correa, 1999) y los cambios en la configuración de representaciones vinculadas a la acción profesional y al escenario sociocultural (Larripa y Erausquin, 2008).

El objeto de indagación es el proceso de construcción del conocimiento profesional y la apropiación participativa de experiencias que realizan estudiantes de las Carreras de Psicología – Licenciatura y Profesorado - de la Universidad Nacional de La Plata, desarrollando competencias para el trabajo en Educación. Nos preguntamos cómo se construyen dichas competencias en los sistemas de actividad de las PPS en Escenarios Educativos.

Estas competencias derivan de la elaboración reflexiva, a través de la participación en dicha experiencia formativa, y de cambios singulares de perspectiva sobre lo que se representa como “Situación problema” en el ámbito educativo.

A los fines del presente trabajo, centraremos el análisis de las respuestas dadas por los Estudiantes en la Dimensión Situación-Problema del cuestionario administrado. Para ello, resulta necesario distinguir qué entendemos por “problema” y por “recorte del problema”. El primer concepto refiere a algo que sucede y existe concretamente en el campo. El segundo, en cambio, consiste en una construcción/recorte/implicación particular de los agentes/ actores al momento de definir el problema. (Erausquin y D' Arcángelo, 2013).

En este sentido, se articulan categorías del Enfoque Socio-Cultural (Erausquin y Bur, 2017) y de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001) con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo educativo (Rodrigo, 1993, 1999). 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; Carretero & Asensio, 2008), y se construye a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Cole & Engeström, 2001; Engeström, 2001a), que producen *giros* conceptuales y actitudinales en el análisis y la resolución de problemas.

### Metodología

Se trata de un estudio descriptivo con un enfoque cuali- cuantitativo. En este trabajo se aborda una muestra de treinta y cuatro (34) estudiantes en condición de promoción sin examen final de la asignatura Psicología Educativa. Dicha asignatura es de cursada obligatoria y se encuentra ubicada en el quinto año del Plan de Estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, U.N.L.P.).

Las técnicas de recolección de la información consistieron en dos cuestionarios autoadministrados a cada sujeto denominados

“Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos” (Erausquin & Basualdo, 2005, 2006)”. El primero, previo a la experiencia (PRE), administrado al comienzo del recorrido por las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) y otro, posterior, al finalizar las mismas (POST). Cabe aclarar que la participación en la respuesta al mencionado cuestionario es de carácter voluntario e implica cumplimentar un consentimiento informado. De un total de ciento once (111) estudiantes que promocionaron la materia en el año 2016, se analizan aquellos casos que lograron cumplimentar ambos cuestionarios.

Las estrategias de análisis de la información recolectada consistieron en:

1. la aplicación de la *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin & Basualdo, 2006, 2007) que distingue cuatro *dimensiones*: *a.* situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención profesional del psicólogo; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas. En este trabajo se aborda la primera de esas cuatro dimensiones.
2. la aplicación del SPSS para la construcción de tablas de frecuencias.

Se comparan las puntuaciones de cada sujeto arrojadas en ambos cuestionarios respecto de la dimensión seleccionada. Asimismo se analiza la información obtenida en las tablas de frecuencia a los fines de interpretar los datos recolectados.

De esta manera, la indagación pretende recuperar en su análisis la discusión sobre las *mejores formas* de la *actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003, p.198) aplica al análisis de la construcción de “Equipos de Apoyo a Enseñantes”, como “una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación, mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares”.

### Análisis de Datos

En la Dimensión Situación-problema, consideramos que los giros más significativos se producen en los Ejes: 1, “De lo simple a lo complejo”, 2: “De la descripción a la explicación del problema” y 7, “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad”.

En el **Eje 1**, en el pretest, el 32,3% de los estudiantes se sitúan en los Indicadores 4 y 5 (4=29,4% y 5=2,9%), mientras que en el post-test, los que se sitúan en dichos Indicadores son el 55,9 % de la muestra. El 41 % se sitúa en el Indicador 4, “se plantea un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones” y el 11,8 % se sitúa en el Indicador 5, “se plantea un problema complejo, que incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones, situándolo en el escenario educativo y también trascendiendo al plano social”

En el **Eje 2**, en el pretest, un 23,5% de la muestra se sitúa en los Indicadores 4 y 5 (4=20,6% y 5=2,9%), mientras en el post-test un 47,1% se sitúa en dichos Indicadores. En el post-test, el 41,2% se sitúa en el Indicador 4, “da una hipótesis sobre causas, factores o razones para explicar el problema” y un 5,9% se sitúa en el Indicador 5 “da una hipótesis compleja, con diversas combinaciones de factores en interrelación”, duplicando el porcentaje

basal en ambos Indicadores.

En cuanto al **Eje 7**, en el pretest, un 23,7% se sitúan en Indicadores 4 y 5 (4=20,8% y 5=2,9%), y en el post-test el 52,9% se sitúan en los mismos Indicadores. El 38,2% es el porcentaje de estudiantes que se sitúa en el Post-test en el Indicador 4, “se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos en su planteo del problema”. La aparición explícita de conflictos ingresa en este indicador mientras que el 14,7% se sitúa en el Post-test en el Indicador 5 “se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos”. La aparición de menciones a temas de inclusión-exclusión, estigmatización, etiquetas, violencia simbólica denota la insistencia del desafío y dilema ético. La aparición de otras visibilizaciones en los entrelazamientos inter-institucionales, también sitúan las respuestas en este Indicador, por ejemplo, entre los practicantes y los docentes de curso o los orientadores escolares.

Asimismo, resultan significativos los resultados que denotan exigüidad en los giros, y que nos interpelan como *formadores de psicólogos* en el grado universitario. Es el caso de los que se vinculan a los Ejes 3, 4 y 5 de la Dimensión Situación-Problema: Eje 3, “De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”; Eje 4, “Historización y mención de antecedentes históricos”, y Eje 5 “Relaciones de causalidad”.

En cuanto al **Eje 3**, sólo el 26,4% de las respuestas se sitúa en los Indicadores 4 y 5 en el Post-test, aunque partiendo de un basal en el Pre-test de 0% en ambos. El 23,5% de las respuestas se sitúa en el Indicador 4, denotando “especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas”. Por ejemplo, “*Le interesaba estudiar los efectos subjetivos del fracaso escolar en relación a los diferentes modelos pedagógicos existentes*”. Y el 2,9 % de las respuestas se sitúa en el Indicador 5, denotando “especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas”. Por ejemplo, “*Para el estudio del problema, trabajaron conjuntamente psicólogos y pedagogos para identificar los factores en juego*”.

Se releva un *nudo crítico* en las respuestas, en lo relativo al **Eje 4, “Historización del problema”**. En el pre-test, la mayor frecuencia de las respuestas está situada en el Indicador 1, con un 41,2% que da cuenta de la ausencia de enunciación de antecedentes históricos del problema. En el post-test, el 44,1% de las respuestas se mantiene situado entre los Indicadores 1 y 2 (1=17,6% y 2=26,5%), “no menciona antecedentes del problema”, y “menciona un solo antecedente del problema” respectivamente, dando cuenta de dificultades en los estudiantes a la hora de historizar los problemas. El 26,5% de las respuestas, en el Post-test, se sitúa en el Indicador 4, mencionando “Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí, hay algún signo de articulación significativa entre ellos”. Ninguna respuesta se situó en el Indicador 5, en el Post-test “Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial”.

En cuanto a “**Relaciones de causalidad**” –Eje 5–, tanto en el pre-

test como en el post-test la mayor frecuencia de respuestas se sitúa en el Indicador 2 señalando “unidireccionalidad en la relación causa efecto”, con un porcentaje de 50% en el pre-test y de 41,2% en el post-test. Sin embargo, destacamos que un 5,9% de las respuestas se sitúa en el Indicador 5 en el post-test, enunciando “relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva”, - cuando algo se re-significa retroactivamente cambiando la dirección del encadenamiento -, sin respuestas en este Indicador en el pre -test.

Por último, en los **Ejes 2: “De la descripción a la explicación del problema”, 6 “Del realismo al perspectivismo” y 7, “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad”** en la instancia del post test un porcentaje significativo de la muestra se mantiene en los indicadores 1 y 2 sin mostrar avances y/o reconceptualizaciones en su proceso (en el Eje 2: 29,4 %; Eje 6: 20,6 % y Eje 7: 23,5 %).

## Discusión y conclusiones

A partir del análisis de las respuestas elaboradas por los *psicólogos en formación*, al inicio y al cierre de sus PPS en el ámbito educativo, en la dimensión Situación Problema del *Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional*, podemos identificar como principales giros o expansiones, la posibilidad de complejizar el planteo problemático, pudiendo abarcar diferentes dimensiones e interrelaciones entre actores o factores en su emergencia, y explicar dicho planteo del problema más allá de la descripción, con hipótesis o inferencias en relación a sus causas, condiciones o razones. También se producen avances entre el inicio y el cierre de la experiencia de las PPS, en lo que respecta a la visibilización de las tramas interpersonales, vinculares, conflictivas, los desafíos éticos y las relaciones inter-sistemas, a la hora de presentar el recorte y el planteo problemático elegido, para responder a las preguntas del cuestionario.

Nos interrogamos si los giros y expansiones indudables que aparecen en la muestra al cierre, en relación a la producción del inicio, responden, al menos en parte, a la mayor implicación con el campo educativo y al fortalecimiento o re-significación de los intereses profesionales previos de los psicólogos en formación, construidos – o no - en torno a lo educativo como ámbito posible de inserción laboral futura o incluso presente.

Asimismo, encontramos importantes *nudos críticos* en las dificultades que los estudiantes avanzados continúan presentando a la hora de pensar la especificidad del problema en relación a un psicólogo que trabaja en el ámbito educativo. Nos preguntamos, en relación a esto, cuánto influye el escaso reconocimiento del título de psicólogo para el desempeño del cargo de Orientador Escolar en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

También les resulta dificultoso pensar, a los *psicólogos en formación*, en la historización y las relaciones causales del problema, es decir, cómo representarse la complejidad de las causas y los antecedentes de la situación- problema desarrollada en el cuestionario administrado, para entender significativamente los procesos diversos, personales, interpersonales, institucionales o sociales, que independientemente o interrelacionados, desembocaron en el emergente problemático actual.

La permanencia de una significativa parte de la muestra en los indicadores más bajos – 1 y 2 – de la mayoría de los ejes analizados, nos comprometen en tanto *formadores de psicólogos*, a re-pensar los dispositivos de formación en el nivel superior, específicamente fortaleciendo los procesos de innovación metodológica de las PPS en el ámbito educativo de los psicólogos en formación de la UNLP, atendiendo a los resultados encontrados en la presente investigación. Promover y sostener espacios de profundización de PPS en el ámbito educativo que entramen docencia, extensión e investigación, resulta un reto convocante ya que contribuye singularmente a la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos, preparándolos para los desafíos de la realidad actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, M. & 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
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) (Eds.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Capítulo 3 (78-118). Amorrortu, Buenos Aires.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. Springer: London.
- Engeström, Y. (1991). *Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning*, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Engeström, Y. (2001a). 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.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., González, D., García Coni, A. & 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. y González, D. (2006). Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. *Hacia una dialéctica de la diversidad*. Anuario XIII de Investigaciones, Año 2005. Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., Btsh, E., Bur, R., Cameán, S., Sulle, A. y Ródenas, A. (2001) *Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas*. IX Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Larripa, M., Ortega, G., Malti, V., Paglia, G., Salinas, D. (2007) "Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: Diversidad y cambios en los modelos mentales de los "psicólogos en formación" y construcción de competencias profesionales", en *Anuario de Investigaciones*, Vol. XIV . Año 2006. Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., 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 <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- 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.; 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, en prensa.
- 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 psicoeducativa. Modelos mentales situacionales antes y después de prácticas profesionales supervisadas". *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* 26, 27 y 28 de noviembre. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Tomo 1, p.65-68.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., y Vargas Alfaro, A. (2003). "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Larripa, M. & 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. (<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>).
- Zabaleta, V.; Anastasio Villalba, V.; Miranda, A.; Pouler, C.; Tartarini, M. (2015) "La construcción de modelos mentales para el análisis y la resolución de problemas psicoeducativos en "psicólogos en formación". *Actas VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. UBA.



# APEGO E IMPULSIVIDAD

Kohan Cortada, Ana; Batageli, Claudio; D'ambrosio, Fiorella; López Vinci, Lucía  
Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador, Argentina

---

## RESUMEN

Durante el proyecto se trabajó con 229 alumnos de 1° año de Psicología de USAL. Se estudió el funcionamiento de dos instrumentos. Para conocer el tipo de apego se administró el Experiences in close relationships- Revised - ECR-R (Fraley, Waller & Brennan, 2000) y para estudiar la impulsividad estado, la Escala de Impulsividad Estado -EIE (Iribaren M, Jimenez, Garcia, GarciaRubio, 2011). Con ésta última se corroboró la estructura interna:  $KMO = .844$  y la confiabilidad de la escala completa  $\alpha = .82$ , y de cada subescala  $\alpha = .762$ ,  $\alpha = .771$  y  $\alpha = .742$  para Gratificación, Automatismo y Atencional respectivamente. Se normalizaron los puntajes en  $\pm 1Z$  (Bajo, Medio y Alto). El 15% con nivel alto en Gratificación, Automatismo el 15,2% y Atencional el 20%. Es un porcentaje considerable si se tiene en cuenta que un curso suele tener 40 alumnos, es probable encontrar a 8 alumnos, con dificultades en la regulación de la atención, focalización y concentración. No se han hallado correlaciones significativas del impacto directo sobre las calificaciones obtenidas, podría estar generando un malestar subjetivo acumulativo que generaría sensaciones de ineficacia a la hora de estudiar o al incorporar información nueva durante las clases

## Palabras clave

Apego, Impulsividad, Rendimiento académico

## ABSTRACT

### ATTACHMENT AND IMPULSIVENESS: ITS RELATION TO ACADEMIC PERFORMANCE

This project was completed with 229 students from 1° year of Psychology of USAL. The operational processes of two instruments were analyzed. The Experiences in close relationships-Revised-ECR-R (Fraley, Waller & Brennan, 2000) was applied to recognize the styles of attachment and the State Impulsivity Scale- EIE (Iribaren M, Jimenez, Garcia, Garcia Rubio, 2011) to study the state impulsivity. To verify the internal structure:  $KMO = .844$ , the reliability of the complete scale  $\alpha = .82$  and  $\alpha = .762$ ,  $\alpha = .771$  and  $\alpha = .742$  for Reward, Automatism and Attentional respectively. The results obtained in each factor in  $\pm 1Z$  were standardized (Low, Medium and High). High levels of each factor were found. 15% of the students obtained a high level in the Reward, in the Automatism of 15.2% and in the Attentional 20%. This is considered to be a remarkable percentage, if it is taken into account the fact that a class of 40 students. It's possible to find 8 students with high levels of impulsiveness facing difficulties in regulating attention, focus and concentration. Although no significant correlations evidencing the direct impact over the obtained amounts were found, there may be a cumulative personal discomfort growing which may produce a feeling of inefficiency when studying or incorporating new information during classes.

## Key words

Attachment, Impulsivity, Academic performance

### “Apego e Impulsividad. Su relación con el desempeño académico.”

**Introducción:** La realización de este trabajo partió del interés que se fue incrementando a partir de la labor como docente y de la lectura de diversas investigaciones previas.

Una elevada impulsividad puede afectar la performance en la universidad, las relaciones interpersonales o simplemente en las tareas cotidianas. La adecuada regulación de la impulsividad está íntimamente relacionada con el tipo de apego. Las personas con apego seguro autorregulan de forma adecuada sus emociones. Las impulsivas pueden ver deteriorado su rendimiento, por un lado, debido a los problemas de regulación de la atención, recopilación y organización de la información, así como problemas en la recuperación de la información ya almacenada, la focalización y concentración durante la resolución de las tareas o bien en los momentos de rendir exámenes. El estudiante impulsivo puede tener dificultades a la hora de estudiar, almacenando la información de forma superficial, saltando de un tema a otro antes de lograr profundizarlo y consolidarlo, por otra parte podría presentar problemas para seleccionar los aspectos más importantes de la información, cuando tiene que realizar síntesis, debido a la urgencia que experimenta por terminar rápido, lo que afecta la selección de las estrategias adecuadas, durante la evaluación del material nuevo o al resolver situaciones problemáticas. A veces el rendimiento no se ve afectado directamente, pero, a pesar de ello, una tendencia a la impulsividad reduce la capacidad para disfrutar durante el aprendizaje, y puede influenciar negativamente sobre la manera en que las personas se relacionan con los demás.

En este estudio se propuso relevar y describir la relación entre el tipo de apego informado, la impulsividad, y las calificaciones obtenidas de alumnos que cursan el primer año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía en USAL.

**Método:** Se llevó a cabo un estudio descriptivo, correlacional y transversal. La muestra fue del tipo incidental y estuvo conformada por 229 estudiantes de 1° año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de USAL., 33 (14,18%) de varones y 196 (85,81%) de mujeres. La amplitud de edad fue entre 18 y 46 años; Media = 22,02 y un  $DS = 5,354$ .

En primer término se ha estudiado el funcionamiento de los dos instrumentos, lo cual constituye el aporte de dos herramientas válidas y confiables para realizar otros estudios ya que se corroboró el adecuado funcionamiento de ambos. Los dos son escalas tipo Likert, uno para evaluar el tipo de apego y el otro para medir la

impulsividad estado. El rendimiento académico, aunque está integrado por múltiples factores, se tuvo en cuenta solamente a partir de las calificaciones finales obtenidas por los alumnos. Se tomó como referencia las calificaciones de tipo cuantitativas, a saber, promedios con y sin aplazo. Por lo tanto definiremos desempeño académico a la evaluación de los conocimientos adquiridos representado por las calificaciones numéricas en las distintas materias rendidas con examen final al concluir el primer año de la carrera. Las mismas fueron utilizadas para el cálculo de las correlaciones con los otros dos constructos bajo estudio. Se solicitó el consentimiento informado de todos los participantes.

a)- Apego: Modalidad de vínculo percibida por el sujeto en relación con las figuras significativas de su entorno y la percepción del estilo de apego propio. Desde Bowlby hasta nuestros días se ha considerado una variable de base sobre la cual se construirán la personalidad a lo largo del desarrollo.

Este estudio respeta el modelo planteado por Bartholomew (1994) quien llevó a cabo un método de descripción prototípica del apego adulto, en función de las categorías establecidas por Hazan y Shaver pero basado en los cuatro patrones o tipos de apego en lugar de los tres originales. Estas dimensiones se organizan con otras dos, referidas a las representaciones del sí mismo y a las representaciones de los otros, dando lugar a dos modelos posibles de sí mismo (uno positivo, merecedor de amor y atención vs. el negativo, no merecedor) y a dos modelos de los otros (otros positivo, protectores y disponibles vs. otros negativos, poco confiables o rechazantes). Para evaluar el tipo de Apego informado se administró el Experiences in Close Relationship (ECR-R) de Fraley, Waller & Brennan, 2000. Es una escala autoadministrada que está compuesta por 36 ítems con formato likert de siete opciones para responder que varían entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) que brindan puntajes de las dos dimensiones latentes (18 ítems cada una), Ansiedad y Evitación. De la combinación de puntajes altos o bajos en ambas dimensiones se obtiene el tipo de apego de cada participante. El apego de tipo seguro resulta de la combinaciones de puntajes bajos en ambos factores, el tipo de apego inseguro se subdivide en otros tres, a saber: el tipo de apego preocupado se obtiene de la combinación de puntajes altos en el factor Ansiedad y bajos en Evitación; el tipo de apego Ambivalente se obtiene a partir de la combinación de puntajes altos en ambos factores latentes y el tipo de apego evitativo o rechazante de los puntajes bajos en Ansiedad y altos en Evitación.

Se calcularon los estadísticos descriptivos de media y desviación estándar de los ítems y se obtuvieron los índices de asimetría y curtosis para analizar la normalidad de las distribuciones.

Todas las variables presentaron índices comprendidos entre  $\pm 1Z$ , resultados considerados óptimos para realizar los análisis estadísticos planificados (George y Mallery, 2003).

En primer lugar, se examinó la cantidad y el patrón de datos ausentes mediante la rutina missing value analysis del SPSS. Dado que no se observaron variables que presentarán más de un 5% de valores ausentes no se realizaron estudios tendientes a evaluar el patrón de aleatoriedad de los valores perdidos.

Posteriormente, con el objeto de detectar casos atípicos univariados, se calcularon las puntuaciones típicas de cada variable con-

siderando potenciales casos atípicos aquellos que presentaran valores fuera del rango  $\pm 3Z$  (Tabachnick y Fidell, 2001). Sólo se observaron dos casos atípicos, los cuales se mantuvieron en la base considerando su baja proporción.

Se identificaron dos factores latentes que presentaban una agrupación adecuada.

Dicho análisis dio como resultado una estructura muy similar, se aplicó la rotación Varimax, por cuestiones teóricas, ansiedad y evitación son dimensiones ortogonales (independientes entre sí). Respetando lo indicado en la prueba original.

Adecuación muestral para análisis factorial exploratorio ECR. En el gráfico de Cattell se puede observar claramente la indicación de los dos factores.

Dicha agrupación fue adecuada y posible de interpretación desde el marco teórico propuesto. Una es Ansiedad y la otra Evitación. La escala demuestra poseer, en base a ello, una aceptable consistencia al interior de cada variable latente evidenciando, además, homogeneidad, puesto que los coeficientes empleados para examinar la capacidad discriminativa apuntan, especialmente, a esas características.

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio por el método de extracción de componentes principales, se retuvieron los factores con autovalor mayor de 1 y se utilizó la prueba de KMO de .901, se aplicó rotación Varimax cumpliéndose los requisitos estadísticos de esfericidad y se obtuvieron así dos factores claramente diferenciados que explicaban el 42,8% de la varianza, por lo que se corroboró la estructura factorial de dos factores: Ansiedad y Evitación.

En cuanto a la organización al interior del constructo, en un primer factor se aglutinaron los ítems que representan una fuerte connotación sobre la evitación de compromiso emocionales y afectivos que refieren al miedo, al rechazo y a la desconfianza en el establecimiento y en el sostenimiento del vínculo con otros significativos. El segundo factor refiere frases que indagan acerca del temor al abandono o la pérdida, al igual que en trabajos originales se lo denominó Ansiedad.

A partir de esta solución aislada y rotada, se representaron los contenidos que agruparon como Factor 1, Evitación y el Factor 2, Ansiedad.

Puede apreciarse que este instrumento demostró muy buenas propiedades psicométricas, tanto desde el punto de vista de su consistencia dando evidencias de validez de constructo.

Se estudió la confiabilidad de la escala completa y de cada factor. Para el factor Ansiedad resultó con un Alfa de Cronbach del  $\alpha = .898$  y con el de Evitación se obtuvo un valor  $\alpha = .924$ . Los valores tan elevados para la escala completa fueron del  $\alpha = .914$  podrían explicarse ya que los ítems del factor Evitación son inversos a los que relevan Ansiedad.

Los resultados hasta aquí expuestos parecen indicar que la escala mide constructos con dimensiones claramente diferenciadas en cada grupo analizado y ello, probablemente, se deba a que los sujetos perciben la realidad de maneras parecidas a lo descrito en los ítems. No se han observado diferencias significativas entre los géneros, al menos con estos datos, que la variable Apego en cada uno de sus tipos se distribuye en similar proporción dentro de cada grupo. Estos resultados son coherentes con el modelo de sí mismo

y de los otros de Bartholomew y Horowitz (1991).

El modelo de los autores predice que en evitación tanto sujetos evitativos como ambivalentes no difieran en sus puntajes para la dimensión; aunque se espera que difieran entre seguros y ansiosos, y que estos, a su vez, tengan puntajes semejantes en la misma escala. Por su parte el modelo de Bartholomew y Horowitz (1991) predice que en ansiedad, es esperable que sujetos autclasificados como ambivalentes y preocupados no difieran significativamente, aunque sí se espera que ambos difieran de los grupos de sujetos evitativos y seguros. Estos supuestos son plenamente corroborados por el análisis realizado.

Del total de la muestra ( $n=229$ ). Los valores medios por factor: Subescala Ansiedad Media=2,228 DS=,588. Subescala Evitación Media=3,025 DS=,274. Apego: Un 67,59% de los participantes respondió bajo la caracterización del tipo de apego seguro, mientras que el resto, un 32,41% lo hizo en función del tipo de apego inseguro.

Distribución porcentual por categoría de tipo de apego: Seguro 98 (67,59%); Inseguro 50 (32,41%); por cada Sub-tipo de apego fue: Seguro =98 (67,59%); Ambivalente= 4 (2,70%); Preocupado=11 (7,43%) y Evitativo 35 (23,64%). Estos valores son congruentes con estudios ya realizados en diversos países y culturas. Los alumnos de la muestra que presentaron niveles de Ansiedad Alto, Medio y Bajo fueron 13,79%, 73,5% y 12,41% respectivamente, mientras que en el factor Evitación fueron del 16,6%, 74,5% y 9%.

En virtud de estos resultados, se puede comunicar que este instrumento es válido y confiable para continuar con el plan de acción para la aplicación en población estudiantil para luego estudiar la relación con otro instrumento que evalúa impulsividad.

B)- Impulsividad: De Impulsus (golpear o empujar) se utiliza como "comportamientos que escapan al control de la voluntad". La Impulsividad es un factor involucrado en muchas problemáticas. Es un constructo complejo y ha tenido abordajes muy diferentes a lo largo del tiempo. English (1928) la definió como conducta sin ningún pensamiento, Demont (1933): acción del instinto sin recurso o restricciones del yo.

Murray (1938) como la tendencia a responder rápidamente y sin pensar, dificultad en refrenar la propia conducta y ser espontáneo. Himslie y Shatzky (1940) como una

acción rápida de la mente sin previsión o juicio consciente. Shapiro (1965) definió con el estilo impulsivo a individuos cuyo comportamiento es generalmente impulsivo por naturaleza. Kagan (1965,1966) lo definió como la actuación en la improvisación del momento, de un modo rápido, espontáneo y no planificado. Eysenck y Eysenck (1967,1969, 1985) como la incapacidad para planificar, actuar sin pensar, con tendencia a responder rápidamente a estímulos más que a inhibir respuestas. Barrat (1985,1987) como una variable de personalidad perteneciente a una dimensión más amplia orientada a la acción, ortogonal a un grupo caracterizado por síntomas de melancolía y a una tercera dimensión independiente, la socialización. Tiene un componente cognitivo, otro motor, y otro de planificación. Dickman (1990) hablaba de impulsos funcionales, los cuales benefician a los individuos (asociadas con entusiasmo y tendencia a la aventura y actividad) y los impulsos disfuncionales (vinculado con desorden), que llevan al sujeto a la realización de conductas con consecuencias negativas. La funcional procesa

rápido la información, la disfuncional procesa menos rápido y es susceptible de ser cognitivamente interferida. Arce, E y Santisteban C.(2008) lo consideraba desde tres perspectivas diferentes: Cognitiva; Comportamental; Caracterológica. Kagan (1994) propuso la inhibición comportamental como un tipo de temperamento que presenta una combinación única de respuestas comportamentales y fisiológicas novedosas, considerando que este temperamento estaba vinculado con el desarrollo futuro de los trastornos de ansiedad en la adultez.

En nuestro trabajo se evaluó mediante la aplicación de una Escala de Impulsividad multidimensional que evalúa la Impulsividad Estado (EIE) de Irribaren M, Jimenez, Garcia, Garcia Rubio, (2011). La misma está compuesta por 20 ítems con cuatro opciones para responder conformada por tres subescalas o factores latentes denominados: Gratificación, Automatismo y Atencional. Gratificación hace referencia a la incapacidad para retrasar una recompensa inmediata renunciando a una recompensa mayor pero diferida; Automatismo porque repite una conducta a pesar de no obtener un refuerzo o incluso de ser castigada, comportándose de forma estereotipada e inflexible y Atencional que se define por la presencia de respuestas muy rápidas y sin contar con toda la información necesaria para actuar de forma apropiada a la situación planteada, con consecuencias negativas por falta de planificación e incapacidad para omitir una respuesta inadecuada.

Con este instrumento se realizó un Análisis Discriminativo llevando a cabo el cálculo de diferencia de medias  $t$  de Student, contrastando el primer y tercer cuartil de la distribución de puntajes brutos. De tal análisis resultó que todos los ítems discriminaban significativamente, ( $p<0,01$  y  $p<0,05$ ) por ello se continuó con los análisis de confiabilidad y consistencia interna.

Luego de comprobar que la matriz de correlaciones contenía ítems correlacionados mediante la prueba de KMO de .832, se aplicó la rotación Varimax y se obtuvieron tres factores claramente diferenciados que explicaban el 45,6% de la varianza, por lo tanto se corroboró la estructura factorial de tres factores. KMO para las mujeres=.844 y para los varones=.782. También se estudió la confiabilidad de la escala completa y se obtuvo un Alfa de Cronbach del  $\alpha=.82$ , para varones fue de  $\alpha=.876$  y para mujeres de  $\alpha=.857$  para cada subescala los valores alcanzados fueron  $\alpha=.762$ ,  $\alpha=.771$  y  $\alpha=.742$  para Gratificación, Automatismo y Atencional respectivamente.

**Resultados:** Ambas escalas poseen una adecuada estructura interna. Para la escala de Impulsividad Estado: Los valores medios de cada factor fueron: Gratificación: Media=2,045; DS=,426; Automatismo: Media=2,018; DS=,448 y Atencional: Media=2,204; DS=,493. Promedio de calificaciones con aplazo Media=7,381 DS= 1,314; el Promedio de calificaciones sin aplazo Media=7,624 DS= 1,098.- La diferencia entre ambas puntuaciones no es estadísticamente significativa. Relaciones entre Impulsividad y Calificaciones: La subescala que correlacionó significativamente con el promedio con aplazo fue Atencional  $r=.393$   $p$ La subescala que correlacionó significativamente con el promedio sin aplazo fue el factor Atencional  $r=.231$   $p<.000$ .-

Se normalizaron los puntajes obtenidos en cada factor estudiado en  $\pm 1Z$  (y se les asignó las categorías de Bajo, Medio y Alto) se

puede observar la distribución porcentual de alumnos por factor. En el Nivel Alto del factor Gratificación se halló al 15,9%. En Nivel Medio el 66,9% y en Nivel Bajo el 17,2%. Para Automatismo en el Nivel Alto se ubicó un 15,2%, Nivel Medio el 64,1% y Bajo el 20,7%; en el Factor Atencional en Nivel Alto un 20%, Nivel Medio un 64,8% y Nivel bajo un 15,2%.

**Conclusiones:** Las correlaciones significativas que se encontraron entre impulsividad y las calificaciones obtenidas describen que el factor que se relaciona de forma directa y con mayor magnitud es el factor Atencional de la escala de impulsividad.

Lo relevante en este estudio es que se pudo observar la existencia de un porcentaje considerable de alumnos, entre un 15% y un 20%, si tenemos en cuenta que un curso suele tener 40 alumnos, es probable encontrar a 8 alumnos, que presenten puntajes altos en subescalas de impulsividad, con dificultades en la regulación de la atención, focalización y concentración para la resolución de las tareas o bien durante los exámenes. Aunque no se ha corroborado el impacto directamente sobre las calificaciones obtenidas, podría estar generando un malestar subjetivo o incomodidad, que se podrían acumular sensaciones de ineficacia o frustración a la hora de realizar los exámenes o al incorporar información nueva. Por otro parte este tipo de dificultad acorta los períodos de concentración, el procesamiento de la información o en la lectura, ya sea porque la realiza de forma superficial o bien porque se saltea información. De lo anterior se concluye la generación de una tensión adicional a las exigencias académicas habituales, aumentando los niveles de estrés. Si bien en este estudio se describe que el rendimiento no se ve afectado directamente, creemos que una tendencia a la impulsividad reduciría considerablemente la capacidad para disfrutar durante el aprendizaje. Estimamos que los datos aportados por este estudio podrían tenerse en cuenta a la hora de elaborar estrategias de enseñanza direccionadas que ayuden a regular y focalizar la atención.-

## BIBLIOGRAFÍA

- A.P.A. (1994). DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Washington: MASSON, S.A.
- Arce, E. & Santisteban, C. (2008). Impulsivity: a review. *Psicothema*, 213-220.
- Barratt, E. & Patton, J. (1983). Impulsivity: Cognitive, behavioral and psychophysiological correlates. Erlbaum: Zuckerman M, hillsdale NJ editores.
- Bartholomew, K. & Shaver, P. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge? In J.A. Simpson & W.S. Rholes Attachment theory and close relationships. Ed. Guilford, New York.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991) Attachment styles among young adults: A test of four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61,226-244.
- Bowlby, J. (2012) El apego y la pérdida, Vol. 1, 2 y 3.Ed. Paidós, Bs.As., Argentina.
- Bowlby, J. (2009) Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego, Ed. Paidós, Bs.As., Argentina.
- Cohen J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Crittenden, P. (2002) Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego, Ed. Promolibro, Valencia, España.
- Diccionario de la Real Academia Española, Consulta online: <http://www.rae.es/>
- Dickman, S.J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Personality*, 58, 95-102.
- Dickman, S.J. (1993). Impulsivity and information processing. In W. Mc Cown, M. Shure., & J. Johnson (Eds.), *The impulsive client: Theory, research and treatment* (pp. 151-184). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dickman, S.J. (2000). Impulsivity, arousal and attention. *Personality and Individual Differences*, 28, 563-581.
- Eysenck, H. (1959). *Estudio Científico de la Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Eysenck, H. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield: C.C Thomas.
- Eysenck, H., & Eysenck, S. (1978). Impulsiveness and venturesomeness: Their position in a dimensional system of personality description. *Psychological Reports*, 57-68.
- Eysenck, H., & Eysenck, S. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British journal of social clinical Psychology*, 57-68.
- Fraley, R. (2009). "Relationship structures (ECR-RS) questionnaire" Self-report measures of adult attachment in clinical practice. In J. H. Obegi & E. Berant (Eds.), *Clinical Applications of Attachment Theory* (pp. 153-180). New York: Guilford.
- Gonzalo, H., Castellano, M., Perez-Galvez, B., & Rodriguez, E. (2004). Revisión Histórica de la impulsividad desde una perspectiva artística, filosófica y psicopatológica. *Salud Mental Vol 27*, 23-38.
- Gray, J. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity. A commentary. *Journal of reserch in Personality*, 493-509.
- Gutierrez Zotes, A. & Ruiz Saiz, J. (2002). Escala de Control de los Impulsos "Ramon y Cajal" (ECIRyC). *Acta Española de Psiquiatría*, 160-174.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Pilar Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Iribarren, M.M, Jimenez-Gimenez, M., Garcia de Cecilia, J., & Rubio-Valladolid, G. (2011). Validación y Propiedades Psicométricas de la Escala de Impulsividad Estado ( EIE). *Acta Española de Psiquiatría*, 49-60.
- Kohan Cortada, A. (2013) Estudio psicométrico de dos escalas para evaluar la Impulsividad, Congreso Mundial de Salud Mental de la World Federation for Mental Health, Interdisciplina e inclusión social como ejes de intervención. Libro del Congreso: ISBN: 978-987-23478-8-8.

# DESERCIÓN Y DESGRANAMIENTO EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA UCSE-DASS COHORTES 2002-2012

Lage, Lidia Alicia; Chireno, Claudia Del Carmen  
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo general es conocer la magnitud de la deserción y el desgranamiento estudiantil en la Licenciatura en Psicología de UCSE-DASS cohortes 2002 a 2012. Los específicos son indagar los motivos y características de abandono, trabajando con muestra aleatoria del 10% de los alumnos de cada cohorte. Se aplicó una encuesta semiestructurada telefónica indagando edad, sexo, motivo de abandono, última materia cursada, convivientes, nivel educativo del jefe de familia, asistencia al Centro de Orientación Educativa, participación en actividades de extensión y solicitud de ayuda económica. El 50% de los 41 estudiantes tenían entre 21 y 26 años, siendo el 73% mujeres. El 80,5% convivía con su familia de origen; el 10% con su pareja y el 2% con pareja e hijos. El 34% de los entrevistados refirieron problemas económicos como primer motivo de abandono, un 20% disconformidad con la carrera; el 17% problemas familiares y 10% bajo rendimiento académico. El 46% no recordaban la última materia cursada, el 22% mencionó Psicofisiología y el 19% Psicoestadística. En el 46%, el jefe de familia tenía nivel terciario o universitario completo, en el 22% nivel secundario incompleto. El 12% solicitó ayuda económica, el 32% concurrió a actividades de extensión.

## Palabras clave

Deserción, Desgranamiento, Psicología, Universidad

## ABSTRACT

DESERTION AND THE STUDENT BREAKDOWN IN THE BACHELOR'S DEGREE IN PSYCHOLOGY FROM UCSE-DASS COHORT 2002-2012

The general objective is to know the magnitude of the desertion and the student breakdown in the Bachelor's degree in psychology from UCSE-DASS cohort 2002-2012. The specifics are to investigate the reasons and features of abandonment, working with random sample of 10% of the students in each cohort. Applied a semi-structured phone survey investigating age, sex, reason for abandonment, last coursed, cohabitants, education level of the head of the family, attendance at the Centre of educational guidance (COE), participation in outreach and financial aid application. The 50% of the 41 students had between 21 and 26 years old, and 73% were women. The 80.5% lived with his family of origin; 10% with your partner; 2% with partner and children and 7% lived alone. The 34% of respondents concerned economic problems as the first reason of abandonment, a 20% disagreement with the race; a 17% expressed family problems and the 10% low academic performance. The 46% did not remember the last matter issued, 22% mentioned

psychophysiology and 19% Psychostatistics. In the 46%, the head of the family had full tertiary or university level, 22% incomplete secondary level. Only 12% requested financial assistance and a 32% attended outreach activities.

## Key words

Desertion, Student Breakdown, Psychology, University

## I.- INTRODUCCION

El conocimiento y manejo de los indicadores de deserción y desgranamiento constituye una herramienta indispensable a la hora de diagnosticar el desempeño y la calidad de las universidades, e imprescindible para definir políticas y estrategias de largo plazo que busquen disminuir los niveles de deserción que impactan negativamente en las propias personas, en el sistema educativo y en la sociedad de la que forman parte. Conocer además características de los alumnos que desertan permitirá diseñar políticas de permanencia, maximizando así el uso de los recursos disponibles en las universidades y minimizando los costos sociales

Se considera importante el análisis de esta temática a fin de poder identificar en profundidad la magnitud del fenómeno de la deserción y desgranamiento estudiantil, así como las características generales que identifican a dicha población y hacer un primer acercamiento a los factores que han podido influir para que el estudiante tomara la decisión de abandonar la carrera. Se piensa que este proyecto de investigación se vincula con procedimientos propios de la asignatura Estadística Descriptiva, perteneciente al plan de estudios vigente de la carrera de Psicología.

## II.- MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

### II.1.- UCSE-DASS

La Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE) entidad sin fines de lucro es una institución de la Asociación Civil Universidad Católica de Santiago del Estero (ACUCSE), sin subvención del Estado. Fundada el 21 de junio de 1960. El 27 de agosto de 1969 el Poder Ejecutivo de la Nación, por Decreto N° 4793/69, le otorga la autonomía, el reconocimiento oficial como universidad católica y la validez de sus títulos. Como parte de políticas de crecimiento y expansión, se crearon tres sedes de la UCSE, en San Salvador de Jujuy, en 1993; en Olivos, Buenos Aires, en 1994; y en Rafaela, Santa Fe, en 1997.

El Departamento Académico San Salvador (DASS) se inaugura con la apertura de la Licenciatura en Ciencias Políticas. A partir de su creación, cada año académico presentó aperturas de nuevas carre-

ras. En el 2002 se inicia la carrera de Lic. en Psicología - Resolución de Consejo Superior N°268/01. La Licenciatura en Psicología presenta un incremento paulatino y constante de su matrícula desde el año 2002 hasta la fecha y se ha constituido en una de las ofertas de grado con mayor aceptación en la provincia, debido a que no existe oferta similar en el medio, convirtiéndose en la segunda carrera más populosa de la UCSE-DASS, después de Abogacía.

En 2010 debido a los requerimientos de la CoNEAU y en virtud del deseo de la institución de acreditar ante dicho organismo y de alcanzar los más altos estándares de excelencia educativa, se producen modificaciones en los distintos aspectos que abarca el dictado de la carrera, entre los que se destaca la modificación del Plan de estudios. Este proceso permitió lograr la acreditación de la carrera ante la CoNEAU por un periodo de tres años.

## **II.2.- DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La deserción de estudiantes universitarios ha sido una preocupación por décadas, dando lugar a numerosos estudios y propuestas de mejora (Tinto, 1987; Anuiés, 2000; González, 2006).

Anuiés (2000: 53) cita un estudio que señala “de 100 alumnos que ingresan a la licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de éstos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo el 10% lo hace a edades de 24 o 25 años; los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años.”

En América Latina sucede algo semejante: como señalan González (2006) y la Cepal (2003), la deserción en las universidades latinoamericanas se ubica en alrededor del 50%, aunque con variaciones entre países.

Actualmente, existe consenso en definir la deserción como un abandono voluntario de la carrera elegida que puede ser explicado por diferentes categorías de variables. La deserción puede presentarse en diferentes momentos de la trayectoria académica: previo al ingreso, durante el transcurso de la carrera o en periodos previos a la graduación. Siendo la deserción un fenómeno multicausal inciden en ella una variedad de factores que pueden ser de tipo individual, académico, social o institucional (Celis Giraldo y cols, 2010).

La probabilidad de que un alumno abandone la carrera, es la resultante de una multiplicidad de factores que van desde los personales, los relacionados con el entorno familiar y social en el que se mueve el alumno, los dependientes de la institución, y los que dependen de los docentes (Tinto, 1989).

Se ha presentado que la deserción es mayor en el primer año de la carrera universitaria (Robinson, 1990).

Por su parte, los factores sociales, tienen en cuenta aspectos tales como la capacidad del estudiante para interactuar eficazmente con otras personas, y las actitudes personales y culturales. Incluye el apoyo de los padres y compañeros, el desarrollo o existencia de metas sobre la carrera y la capacidad de adaptarse en diversas situaciones sociales.

Finalmente, los factores institucionales, están relacionados con las prácticas, estrategias y cultura de la universidad. Es sabido que el paso de la educación secundaria a la universidad es considerado como uno de los más grandes cambios sociales de los estudiantes y por lo tanto, les genera un cierto nivel de estrés. Por ello, la manera en que la institución enfrenta esta situación puede ayudar o no

a la retención, persistencia y terminación de los estudios por parte de los estudiantes.

## **II.3.- ESTRATEGIAS EN LA UCSE DASS EN RELACIÓN A LA DESERCIÓN ESTUDIANTIL**

La UCSE DASS cuenta con diferentes servicios que se proponen contribuir con el estudiante brindado una formación integral y valorándolo como un individuo completo desde una visión holística, es decir, teniendo en cuenta no solo los aspectos académicos sino también sociales y culturales.

### **Centro de Orientación Educativa**

El Centro de Orientación Educativa (COE) implementó una serie de experiencias pedagógicas para favorecer el tránsito de los estudiantes por el primer tramo de sus estudios universitarios como el Programa de Tutoría y Talleres. Contribuye a la carrera en las estrategias de retención, asistiendo a quienes allí son derivados cuando se detectan problemas de aprendizaje, entrenándolos en metodologías de estudio, orientándolos y encaminándolos en sus actividades académicas. También se encuentra disponible la consulta espontánea por parte de alumnos que así lo requieran, trabajando cuestiones de índole académico, u otras que afecten en el normal desempeño del mismo tales como problemáticas familiares, trastornos emocionales, entre otros. Para la resolución de estos últimos se pone a disposición la nómina de la red de servicios de salud mental disponibles en San Salvador de Jujuy.

### **Ayuda económica**

La Ayuda Económica Reintegrable (AER), es una asistencia económica para estudiantes que atraviesan una difícil situación económica y demuestran un buen nivel académico, y que lo soliciten, a partir del primer año de estudio. El mismo es afrontado por el fondo de Compromiso Solidario y demás fondos que se destinan para este fin. Se otorga por periodos anuales y cubren el 25%, el 50% o el 75% del importe mensual de los aranceles del año.

### **Actividades de Extensión**

Los Proyectos de Responsabilidad Social son un objetivo fundamental en el esquema de funcionamiento del DASS, el lograr la interacción de profesores y alumnos con el medio.

### **Centro de estudiantes**

Se constituye mediante Resolución 201/2003 el organismo representativo de los estudiantes de la Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico San Salvador, con sede y domicilio legal en dicha casa de estudios. Se rige por un Estatuto que establece los fines generales (art.3- Defender y hacer respetar los derechos de los estudiantes ejerciendo las acciones tendientes al mejoramiento de las condiciones de estudio y del nivel académico, bregando por la implementación de planes de estudios acorde con la realidad social, política y económica de la región.)

## **II.4.-ESTADO DE LA CUESTION O ANTECEDENTES**

Las investigaciones llevadas a cabo no son abundantes, en especial en nuestro país, por lo que se hace necesaria una profundización en la temática.

Porto y Di Gresia, (2001) analizaron el rendimiento de los estudiantes universitarios y sus determinantes empleando diferentes indicadores como por ejemplo, la razón entre la cantidad de materias rendi-

das y los años desde el ingreso; distancia entre el rendimiento real y el rendimiento teórico. Encuentran, entre otras que la retención de alumnos con padres de menor nivel de educación es muy baja. Gil Izquierdo y Escobar (2005) han investigado sobre los condicionantes de la demanda de educación superior donde cobra importancia el nivel educativo de la madre como una influencia positiva en la demanda de los hijos en relación a los estudios superiores. Romero (2000) investigador de la UBA, analizó la población estudiantil en el periodo 1958-2000 donde pudo observar que en estos cuarenta años la población total se cuadruplicó. El proceso de feminización de la matrícula estudiantil fue rastreado por la investigación en los censos universitarios y arroja los siguientes resultados: en las últimas décadas, la población femenina se multiplicó por siete, mientras que la masculina sólo llegó a duplicarse. En el '58, las mujeres representaban el 26,4 por ciento del total mientras que para el 2000 pasaron a ser el 59,9%. En el año 2000, de las 13 facultades de la UBA, 8 tienen una gran mayoría de mujeres: son Psicología (allí, ellas son el 83% del alumnado); Odontología (71%); Farmacia y Bioquímica (71%); Derecho (69%); Medicina (68%); Ciencias Sociales (63%); Veterinarias (61%); y Arquitectura (59%). Otros autores como Tinto, Silva y Feldman (1989) han investigado y teorizado sobre los motivos e implicancias del abandono. También, estos autores advierten sobre la naturaleza multidimensional del fenómeno y aconsejan estudiar el tema en poblaciones específicas para obtener datos que reflejen la realidad.

Los trabajos de Tinto (1987, 1989) han señalado, para un tipo especial de enseñanza superior (las universidades y colleges norteamericanos), los déficits sociológicos y pedagógicos subyacentes, que trascienden a las buenas becas y las buenas bibliotecas. No se trata aquí de aptitudes ni de infraestructura, a condiciones extra-académicas constantes, sino de un fracaso escolar que depende del 'clima institucional' y de la 'integración' al mismo. En muchos casos la diversidad cultural del estudiante paga el 'precio' de la adaptación a la universidad.

En el informe realizado por Boado (2004) sobre "Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay" explora la titulación, y por complemento la deserción y el rezago estudiantil en base a información de las series temporales de ingresos y egresos estudiantiles a las Universidades Uruguayas disponibles en la Universidad de la República (en adelante UDELAR) y en los Anuarios del Ministerio de Educación y Cultura (en adelante MEC), de acuerdo a los objetivos y las definiciones del TOR-IESALC-UNESCO-2004. A nivel global la eficiencia de titulación en UDELAR ronda el 28% promedio del período 1999-2003, osciló según los años entre un 23% y un 34%. El restante 70% es un 'mix' complejo de rezago, repetición y deserción. La exploración de los determinantes de la deserción se realizó sobre la base de entrevistas en profundidad. En síntesis las razones expuestas ubican a la deserción como un problema individual, en el que nunca se deja de reconocer la insuficiencia en relación al esfuerzo y perseverancia que requiere el buen rendimiento. No obstante han comprobado que ello está asociado, aunque no se puede decir cuánto, a: a) razones subjetivas (motivaciones, interés por la carrera, vocación, costos psicológicos); b) factores externos al sistema de educación universitaria (trabajo y estudio simultáneos), c) grupo de elementos vinculados al funcio-

namiento de la Facultad (exigencia de la carrera, duración del plan de estudios, docentes, clima, la excesiva orientación teórica de la facultad y la no clara vinculación con de la carrera con el mundo laboral.

En la Argentina, el problema de fracaso y deserción universitaria se plantea desde los inicios de la Universidad Pública. La Dirección de Estadística Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) realizó una investigación de corte transversal para el año 1990 Perfil Social (1990) aplicando técnicas de análisis factorial a la población total de alumnos de dicha Universidad. Se obtuvieron resultados para cada Facultad y luego se ajustaron las técnicas para llegar a resultados generales. Construyendo una tipología de los estudiantes. Encontraron tres grupos con mayor riesgo de abandono: alumnos que trabajan 36 horas semanales y están casados; alumnos que trabajan y sus padres (obreros o comerciantes) tienen sólo nivel primario; estudiantes que viven en Rosario trabajan más de 20 horas con padres que han alcanzado educación primaria y son empleados o pequeños comerciantes. Contrariamente, el grupo que tiene menos riesgo de abandono está caracterizado por alumnos que no trabajan, provienen de otras zonas y sus padres tienen nivel secundario y se dedican a la rama agropecuaria.

### III.- OBJETIVOS

#### III.1.-OBJETIVO GENERAL

Conocer la magnitud de la deserción y desgranamiento estudiantil en la carrera de licenciatura en Psicología de la UCSE-DASS en las cohortes 2002-2012.

#### III.1.1.-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir los índices de deserción y desgranamiento de la carrera de Psicología en las cohortes 2002-2012.

Determinar los factores que inciden en la deserción y desgranamiento en la carrera de Psicología en las cohortes 2002-2012.

Determinar el momento durante la cursada en que ocurre la deserción y desgranamiento en la carrera de Psicología en las cohortes 2002-2012.

### IV.-ESTRATEGIA METODOLOGICA

Cabe puntualizar la vinculación de un enfoque documental, cuantitativo y cualitativo, con un tipo de diseño descriptivo.

En cuanto a los procedimientos éticos, el equipo investigador utilizó un documento de consentimiento informado, que aseguró que los/as participantes recibieran toda la información sobre los objetivos y procedimientos del estudio, asegurando su comprensión y participación voluntaria, y la confidencialidad de la información

**Población:** alumnos de psicología de las cohortes 2002-2012 que abandonaron la carrera.

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	total
52	67	57	39	36	44	36	34	21	12	13	411

**Muestra:** alumnos desertores de la carrera a los que se los puede localizar y aplicar la encuesta. Se trabajó con el 10% de los que abandonaron de cada cohorte.

Para la selección de los participantes de la muestra de cada cohorte se aplicó un muestreo probabilístico, aleatorio simple. Se eligió al azar al 10% de cada cohorte.

#### **Técnicas de Recolección de datos**

\* Registro de alumnos por cohorte (2002-2012) provenientes del Sistema Alumnos- UCSE-DASS.

\* Encuesta semiestructurada con preguntas relativas a variables tales como: edad, sexo, motivo de abandono, momento del cursado donde ocurre el abandono, etc. (se adjunta en el Anexo)

**Análisis de los Datos:** Una vez recogida la información documentada mediante los registros informatizados (Sistema de Alumnos UCSE.DASS- COE) y la información cualitativa obtenida mediante la encuesta, se procedió a su análisis.

### **V.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Para el análisis de la situación de desgranamiento que presenta la carrera de Licenciatura en Psicología se considera desde su inicio, las diez cohortes en el trayecto académico 2002-2012.

#### **2002-2009 (Plan de estudios 95)**

**Fuente:** Sistema de Gestión Académica- UCSE – DASS.

#### **2010-2012 (Plan de estudios 2010)**

**Fuente:** Sistema de Gestión Académica- UCSE – DASS.

#### **V.1.- CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN QUE ABANDONA LA CARRERA**

**Edad** - La edad máxima que se registró entre las personas entrevistadas que abandonaron la Carrera fue de 44 años, (correspondiendo a la Cohorte 2003) y la menor edad registrada fue de 18 años (correspondientes a casos de las cohortes 2006, 2007 y 2010). La edad que más se repite es 21 años. El 50% de los entrevistados presentaron edades ente 21 y 26 años.

**Sexo** - Como ocurre en todas las universidades tanto públicas como privadas en todas las carreras se registra un incremento de estudiantes mujeres en la matrícula cada año. Romero (2000) sostiene que este incremento de la población femenina en las universidades no solo se relaciona con una conquista positiva de las mujeres tanto en la posibilidad de acceso a la educación superior y al mundo laboral sino que también tendría que ver con que el mercado laboral ha incrementado sus exigencias en relación a las posibilidades laborales, por lo que para acceder a mejores puestos de trabajo es necesario poseer mayores logros educativos. Un 73% de los encuestados son del sexo femenino.

**Año de abandono** - Según Robinson (1990) la deserción es mayor en el primer año de la carrera universitaria. Sin embargo, en nuestra muestra esta situación no se comprueba, la mayor deserción se produce entre el 2do y 3er año.

**Convivencia** - Los resultados de la encuesta señalan que el 80.5% de los estudiantes que abandonaron la carrera convivía con su familia de origen al momento del abandono. Vivir con los padres y/o hermanos supone un soporte tanto afectivo como económico que posibilitaría que los alumnos afronten el estudio y la vida universitaria con mayor facilidad a diferencia de aquellos alumnos que deben trasladarse a otra provincia y vivir el desarraigo (Soria y cols, 2005). Sin embargo, esto no ocurriría con nuestra muestra. Siendo el factor económico el principal motivo de abandono, podría pensarse

que si bien estos estudiantes contarían con el apoyo emocional y de contención en el hogar, la situación económica de gran parte de la población influye de manera decisiva en la continuación de los estudios superiores.

El 10% de los encuestados convive con su pareja y el 2% con su pareja e hijos al momento de abandonar la carrera. Podría pensarse que aparte de los estudios, estos estudiantes asumen otras responsabilidades por lo que les resulta más difícil continuar con los mismos y a la vez, afrontar tareas propias del cuidado de una familia. El 7% de los encuestados vive solo al momento de abandonar los estudios. El bajo porcentaje en relación a otras universidades de otras provincias, se explica ya que la mayoría de los estudiantes de la UCSE DASS son oriundos de esta ciudad y alrededores y no necesitan alejarse de sus familias, afectos y amistades.

**Motivo de abandono** - El 34% de los entrevistados refieren problemas económicos como primer motivo de abandono de la carrera, específicamente a la dificultad en pagar la cuota mensual. En entrevistas realizadas con alumnos que han dejado la institución refieren que “Se le iba a hacer pesado a mi mamá pagarme cinco años de estudios”. Esto hace pensar que aún a veces cuando los padres no digan nada al respecto, podría haber una atmósfera de culpabilidad por el gasto en familias que posiblemente tengan otro orden de prioridades.

El segundo motivo registrado es la disconformidad con la carrera; un 20% de los entrevistados manifiesta que no le gustó la carrera, no era lo que esperaba, por lo que se puede inferir un desconocimiento de las materias o del perfil profesional previo a la inscripción universitaria.

El tercer motivo que surge, son los problemas familiares, un 17% de los entrevistados aluden a esta problemática: la conformación de una nueva familia, un embarazo y la asunción de nuevas responsabilidades parecen incidir en la decisión de abandonar la carrera para ocuparse de otras prioridades.

El cuarto lugar del motivo de abandono es el bajo rendimiento académico, un caso en la Cohorte 2002, otro en la Cohorte 2003 y dos casos en la Cohorte 2010. Los encuestados alegan que algunas materias le resultaron de difícil comprensión, por lo que debían recursarla.

**Ultima Materia cursada** - Es significativo que el 46% de los entrevistados no recordaban la última materia cursada. De aquellos alumnos que si mencionaron la última materia cursada, el 22% mencionaron a Psicofisiología y el 19% a Psicoestadística.

**Dificultades en la cursada** - El 54 % del total de la muestra manifiesta no haber tenido ninguna dificultad durante la cursada. El 17% aduce un bajo rendimiento académico.

**Nivel educativo de los padres** - Otro de los factores que se relaciona con la deserción, es el nivel educativo alcanzado por los padres como una importante influencia sobre los hijos. Si bien se preguntó el nivel educativo de ambos padres se tomó para el análisis el correspondiente al jefe de familia. En el 46 % de los 41 entrevistados de la muestra, el jefe de familia tiene un nivel terciario o universitario completo, el 22% un nivel secundario incompleto y solo un 2% registraron un nivel primario completo. Los resultados obtenidos en la muestra examinada no se condicen con las afirmaciones de Porto y DiGresia, (2001) quienes señalan que a mayor



nivel de instrucción del jefe de familia o ambos progenitores, menor es la probabilidad de deserción de los hijos que cursan estudios superiores.

**Centro de Orientación Educativa** - Del total de alumnos entrevistados, sólo el 22% asistió al Centro de Orientación Educativa, lo que podría estar asociado al desconocimiento de las funciones del COE por los alumnos.

**Ayuda económica** - A pesar de que el principal motivo de abandono es el económico el 88% no solicitó en ningún momento, ayuda económica para sortear dicho obstáculo y continuar sus estudios.

**Extensión** - De la totalidad de alumnos entrevistados, el 32% concurren a alguna actividad de extensión; ya sea deporte, coro, pastoral, entre otras.

**Centro de estudiantes** - Resulta significativo que sólo el 2% de los estudiantes consultados participó en alguna actividad vinculada al centro de estudiantes. Si bien el centro se encuentra reconocido mediante estatuto (Resolución 201/2003), en años anteriores los estudiantes no se organizaban para participar en el mismo.

## VI.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La deserción no sólo depende de las intenciones individuales sino también de los procesos sociales e intelectuales a través de los cuales las personas elaboran metas deseadas en una cierta universidad. Aunque una gran variedad de fuerzas operan sobre dichos procesos, es también verdad que los individuos son mayormente responsables de alcanzar las previstas metas institucionales.

En relación al objetivo específico de determinar los factores que inciden en la deserción y desgranamiento se comprobó que las edades de los alumnos que desertaban oscilaban entre los 18 y 44 años. El 73,2% son mujeres. El 80,5% vivía con su familia de origen, y el 9,8% con su pareja al momento de abandonar la carrera. El 34% de los entrevistados refieren problemas económicos como el primer motivo de abandono de la carrera. El segundo motivo es la disconformidad con la carrera; un 20% de los entrevistados manifiesta que "no era lo que esperaba". Otros estudiantes se cambiaron de carrera pero permanecieron en la institución y otros tuvieron la posibilidad de ir a estudiar a otra universidad en otras provincias. El 46% de los entrevistados no recordaba la última materia cursada. Tomando como referencia el nivel educativo del jefe de familia, el 46% tiene un nivel terciario o universitario completo, el 22% posee un nivel secundario incompleto. Sólo el 22% asistió al Centro de Orientación Educativa. Un 12% solicitó ayuda económica, a pesar que fueron los problemas económicos el primer motivo de abandono. El 32% concurren a alguna actividad de extensión; ya sea deporte, coro, pastoral. Sólo el 2% de los estudiantes consultados participó en alguna actividad vinculada al Centro de Estudiantes.

En cuanto al objetivo de determinar el momento durante la cursada en que ocurre la deserción y desgranamiento en la carrera de Psicología en las cohortes 2002-2012, si bien se esperaba que la mayor deserción se produjera en el primer año, se pudo comprobar que se producía en los tres primeros años, en general por el fracaso de aprobar materias como Psicofisiología y Psicoestadística o por problemas económicos.

La decisión de abandonar puede obedecer a distintas causas; algunas de ellas son susceptibles de intervención institucional,

otras no. Reconocer las causas que puede modificar la Institución permitió implementar planes de mejora que podrán ser evaluados en el futuro con los indicadores de deserción presentados en esta investigación.

Con respecto al objetivo general, esta investigación permitió conocer que los porcentajes de deserción de los estudiantes de Lic. en Psicología oscilaron entre el 61,18% para la Cohorte 2002 y 70,53% en la cohorte 2003 fueron descendiendo al 10% en la Cohorte 2012. Se observa que hay retención de alumnos de un modo sostenido a partir de la cohorte 2007.

Finalmente, esta investigación ha caracterizado al estudiante que abandona la carrera de Licenciatura en Psicología en Jujuy indagando motivos de deserción; sin embargo, abre nuevos interrogantes en lo referido a qué expectativas traen los adolescentes egresados de los secundarios locales en lo referente a las carreras de grado y al desarrollo de un proyecto de vida inserto en un contexto socioeconómico y cultural particular, como es el Noroeste Argentino.

Sería de gran trascendencia profundizar estos aspectos mediante un abordaje cualitativo que amplíe las significaciones individuales y familiares del abandono de una carrera universitaria. Así como continuar evaluando los indicadores de deserción y desgranamiento de manera institucional para planificar y desarrollar estrategias de retención ante factores susceptibles de intervención académica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (2000) La educación superior en el siglo XXI Disponible publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113\_S5A2ES.pdf
- Boado, M. (coord) (2004) Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay, Comisión Sectorial de Enseñanza, UR
- Celis Gilardo, J.E. y cols. (2010), El programa Institucional de Tutorías: un programa de acompañamiento a un Programa de Retención Estudiantil. Universidad Católica de Colombia
- Gil Izquierdo, M. y Escobar, L (2005), Los Determinantes Socioeconómicos de la Demanda de Educación Superior en España y la Movilidad Educativa Intergeneracional. Universidad Complutense de Madrid. España. Disponible en [http://www.academia.edu/.../Diferencias\\_en\\_el\\_logro\\_educativo\\_de\\_padres\\_e...](http://www.academia.edu/.../Diferencias_en_el_logro_educativo_de_padres_e...)
- Gonzalez, L. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina", en: unesco-iesalc (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior, Caracas: iesalcunesco, pp. 156-168.
- Gutierrez, M.C. y col (2013), Retención y desgranamiento en la carrera de Ingeniería Química de la Universidad Tecnológica Nacional-Facultad regional Buenos Aires. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería. Año 2, Vol.4, pp.55-62.
- Porto, A. y Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de Estudiantes Universitarios y sus determinantes. Revista de Economía y Estadística Vol. XLII. Disponible en: [http://www.unc.edu.ar/ief/publicaciones/economestadistica/2004\\_42\\_n1/05Porto\\_DGresia](http://www.unc.edu.ar/ief/publicaciones/economestadistica/2004_42_n1/05Porto_DGresia).
- Rizzuto, F. (2009). La Deserción en la Educación Superior, Motivos y Medidas Preventivas. Disponible en: <http://www.web.austral.edu.ar>
- Robinson, R. (1990). Understanding the gap between entry and exit: a cohort analysis of african american students persistence. Journal of Negro Educational. Vol. 59.

Rodríguez, A. y Sanchez Vindas, M.A. (2005). La Deserción estudiantil en la Educación Superior. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol 5. Disponible en: [http://www.revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/deserc\\_01.pdf](http://www.revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/deserc_01.pdf)

Romero, R. (2000). Universidad y capital tecnológico: masificación, feminización y salarización de los estudiantes de la UBA (1958-2000). Facultad de Ciencias Económicas. UBA

Tinto, V. (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. 55 pp.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior. Vol. 71, pp.33-51.

# LAS CONSTRUCCIONES IMAGINARIAS SOBRE LA LECTURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Leone Gallardo, Delia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

---

## RESUMEN

Este estudio explora las construcciones imaginarias que posibilitan evaluar y describir las representaciones predominantes, sobre la lectura de textos en el Nivel Superior Universitario, de los estudiantes al momento de su ingreso a la carrera elegida y se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “La relación entre la Comprensión Lectora y la respuesta a consignas en evaluaciones escritas de nivel universitario” dependiente de la Secretaría de Ciencia, arte e innovación tecnológica (SCAIT). Se expone, desde lo conceptual, una síntesis de contenidos que por su relevancia y pertinencia resultan básicos para este trabajo: los conceptos de Representación y Lectura Académica. A partir de un enfoque metodológico-cualitativo se administró como instrumento una Encuesta con preguntas abiertas a alumnos que cursan la asignatura “Integración Universitaria” en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Los resultados muestran que las representaciones de los estudiantes, construidas sobre la lectura académica se organizan alrededor de tres ejes de análisis predominantes: 1) Adquisición de conocimientos, 2) Modo de interpretación y 3) Medio de información, sin establecer vínculos con las actividades de escritura.

## Palabras clave

Construcciones, Representaciones, Lectura, Universidad

## ABSTRACT

THE IMAGINARY CONSTRUCTIONS ON ACADEMIC READING IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMÁN

This study explores the imaginary constructions that make it possible to evaluate and describe the predominant representations, on the reading of texts in the Higher University Level, of the students when they enter the chosen career and is part of the Research Project “La Relationship between reading comprehension and the response to slogans in written assessments at university level “under the Secretary of Science, art and technological innovation (SCAIT). From the conceptual point of view, it is exposed a synthesis of contents that, due to their relevance and pertinence, are basic to this work: the concepts of Representation and Academic Reading. From a methodological-qualitative approach, a questionnaire was administered as an instrument with open questions to students who study the subject “University Integration” in the Psychology career of the National University of Tucumán. The results show that student representations built on academic reading are organized around three main axes of analysis: 1) Acquisition of knowledge, 2) Mode

of interpretation and 3) Information medium, without establishing links with the activities of writing.

## Key words

Constructions, Representations, Reading, University

## Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación “La relación entre la Comprensión Lectora y la respuesta a consignas en evaluaciones escritas de Nivel Universitario” dependiente de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica (SCAIT). En esta oportunidad se describen y analizan las construcciones imaginarias en calidad de Representaciones sociales sobre la lectura académica, que tienen los estudiantes que cursan la asignatura “Integración Universitaria” de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, durante el periodo lectivo 2017. La asignatura de referencia, constituye la primera materia del plan de estudio y se caracteriza por ser obligatoria, promocional, con un cursado intensivo desde mediados de febrero y se extiende hasta principios del mes de abril, con la modalidad de clases teóricas y trabajos prácticos, que se caracterizan por distribuirse en comisiones, cada una de ellas a cargo de un Docente.

Los textos que circulan a nivel académico son de alto grado de complejidad que puede deberse, por una parte a los conocimientos previos que demandan, pero también, a la construcción de complejas redes conceptuales.

La Literatura especializada sobre la temática del ingreso a la Universidad consideran que los estudiantes, presentan dificultades en la comprensión de textos específicos de su ámbito disciplinar, lo que constituye una problemática, independiente de una habilidad adquirida, y que supone, para los estudiantes, novedosos aprendizajes en un contexto específico: la Universidad, puesto que, para una mejor comprensión del significado de los textos, es necesario no solo descifrar las palabras, sino advertir el contexto al que pertenecen.

## Marco Teórico

Diversos especialistas han abordado la problemática sobre la lectura en el contexto Universitario, entre las que se destaca, Viramonte de Avalos (2010), quien considera a la lectura, un procedimiento humano estratégico, a través del cual, nos aproximamos a un texto, escrito por alguien, es decir, implica una conducta orientada a un fin, con economía de tiempo y esfuerzo, para lo cual, se requiere una atención cuidadosa, un dominio del vocabulario y capacidad de

análisis especializado.

Mendoza Fillola (1998) considera que la lectura es una actividad personal que pone en juego los conocimientos para ampliarlos, y requiere conocer destrezas y habilidades lingüísticas y conocimientos del mundo y de la vida que permitan evaluar las situaciones, y los convencionalismos culturales para comprender los razonamientos y los pensamientos de los autores.

La Universidad es un espacio que requiere una lectura crítica y reflexiva, es decir, una lectura capaz de dar cuenta de la lógica de un texto y de sus condiciones de producción, por lo que se espera que el alumno establezca una relación entre el texto y otros textos o entre el texto y sus conocimientos previos.

Di Stefano y Pereyra (1997) consideran que, esos conocimientos no son suficientes para explicar las operaciones realizadas por un Sujeto, en el momento de resolver una tarea interpretativa, sino que, es necesario apelar, a la noción de Representación, para poder explicar los procesos de comprensión lectora.

Jodelet (1986) considera las Representaciones Sociales, como sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, concierne a la forma cómo los Sujetos sociales aprenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, es decir, el conocimiento "espontáneo" o "ingenuo".

Es así que, la Representación Social se define por un contenido (información, imágenes, opiniones, actitudes, etc.) el que se relaciona con un objeto: es la Representación Social de un Sujeto (Individuo, Familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro.

Por su parte, Moscovici (1989), aborda las Representaciones Sociales como sistema de valores, ideas y prácticas, que tienen una doble función: en primer lugar establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo y en segundo término, permite la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

### Metodología

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo enfocado desde el punto de vista exploratorio descriptivo. Se considera que las representaciones son expresadas a través de un discurso y que es posible reconocer su contenido en los enunciados producidos por los estudiantes.

Se utilizó como instrumento de recolección de datos una Encuesta que se administró a la población estudiantil, varones y mujeres, al inicio del cursado de la asignatura "Integración Universitaria", obteniéndose una muestra correspondiente al 10% del total de la población (n=50).

El diseño del cuestionario incluyó tres aspectos: Datos Personales, Trayectoria y Educativa y Aspectos Generales. Para esta oportunidad se consideran lo relacionado a aspectos generales y en particular las concepciones sobre la lectura en el ámbito Universitario.

### Resultados

Se establecieron los criterios para el análisis cualitativo de las respuestas, estableciéndose la construcción de un conjunto de categorías definidas operativamente en función de los rasgos comunes encontrados. A continuación se transcriben expresiones textuales de los estudiantes a modo de ejemplo para cada una de las categorías, como respuesta a la pregunta ¿qué es para Usted la lectura en la Universidad.

a) Forma de adquirir conocimientos: (40%) "Nos brinda conocimientos más avanzados"; "Se pretende que al leer podamos adquirir conocimientos"; "Es una forma de introducirnos al conocimiento de cada materia que tiene la carrera"; "Es saber llenarme de conocimientos fundamentales que nos van a servir a lo largo de nuestras carreras y como futuros profesionales".

b) Modo de interpretación (14%) "Requieren una mayor comprensión y una doble leída para poder entenderlos" "corresponde desde mi punto de vista a una lectura muy compleja distinta a los textos que leíamos en el colegio y donde el sentido del texto hay que ir construyéndolo"; Lectura comprensiva y producida que puede ser entendida e incorporada si se hace bajo ciertas condiciones que giren en torno a un ambiente de concentración"; "Es comprender más a fondo el significado de las palabras".

c) Medio de Información (12%): "Es informarnos"; "es la forma de informarme de cosas que quizás no conocía o las conocía pero vagamente, los cuales puedo reforzar ese conocimiento que tenía".

d) Relacionada con elección de carrera: (10%) "Es una lectura interesada por que elegimos lo que estamos estudiando".

e) Relación con el aprendizaje: (9%) "Leer es la base del aprendizaje"; "Es algo muy lindo poder aprender cosas nuevas e interesantes.

f) "Mejora del Vocabulario: (8%) "Nos da un vocabulario mucho más amplio".

g) Relación con el tiempo: (7%) "Aprovecho los espacios de recesos que tengo, o si tiempo y me quedo una hora para ingresar a otra clase, sino leo en la biblioteca para no perder el tiempo y aprovecharlo a full".

### Análisis y Discusión

A partir de los datos obtenidos se han podido rastrear las representaciones que los estudiantes han construido sobre la lectura: Es "conocimiento", "permite la comunicación", es "información", "es comprensión", es "pasatiempo" y "ayuda a mejorar el vocabulario". Se destacan, por un lado, la prevalencia de afirmaciones, que denotan la lectura con una tendencia hacia la función comunicativa pues permite el acceso a la información, aunque sin considerar la comprensión del texto y la construcción del significado; que es una propuesta teórica defendida por autores como Mendoza Fillola (1998) para quien la lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos contenidos en los textos, para lo cual es necesario la actitud mental del lector en su condición de receptor como intérprete que reconstruye el mensaje.

Por otro lado, algunas expresiones permiten entender la lectura como un proceso cognitivo, un proceso de construcción de significados, que consideran los procesos mentales implicados en el acto de leer.

Otros estudiantes, relacionan la lectura con el vocabulario que es

necesario tener, constituyéndose como pilar fundamental para la Comprensión lectora, puesto que cuanto más amplio sea, mejores posibilidades se tiene para acceder al significado y el sentido del texto, y en esta perspectiva, Tapia (1994), explica que el lector tiene una especie de diccionario mental, que le permite descifrar el significado de las palabras, siendo la cantidad de vocabulario que conoce el Sujeto y la rapidez con lo que puede acceder al mismo, lo que determina las diferencias en la comprensión.

En concordancia con investigaciones previas sobre la temática, la lectura académica asociada a la adquisición de conocimientos, constituiría un pasaje hacia otra concepción, que los llevará a pensar en la lectura como un medio que lleva posteriormente a la construcción de nuevos saberes.

Muy pocas expresiones de los estudiantes, consideran a la lectura como un medio para aprender, o estableciendo relación con el ámbito disciplinar, propio de la carrera de Psicología.

Por lo tanto, los estudiantes, han construido representaciones sociales dominantes de la lectura académica, derivadas de sus conocimientos previos, como así también, es prevalencia, la falta de vinculación con las actividades de escritura, construcciones que inciden negativamente en estas prácticas, pues uno de los objetivos de la lectura, es la demostración de un saber, lo que se solicita a través de consignas de prácticos, parciales, lo que lleva a vincular los procesos de lectura con la escritura, los que según Stefano y Pereyra (1997) se apoyan en lecturas previas, como así también desempeñan un importante rol en proceso de apropiación y en su memorización.

### **Conclusión**

En este trabajo se han considerado las representaciones como una construcción interpretativa de la realidad y los resultados muestran que el ingresante al acceder a la Universidad lo hace con creencias e ideas previas sobre la lectura académica, en cuya construcción intervienen la subjetividad, percepciones y valoraciones que son el resultado de toda su experiencia vital como así también de su trayectoria educativa previa y que son enriquecidas con la información que obtienen en los procesos de interacción social.

Es así, que articular la noción de representación con el proceso de lectura implica contemplar la representación de lo que es leer, de la situación comunicativa en la que la lectura se lleva a cabo, de su rol como lector y de la finalidad de la lectura, según considera Stefano y Pereira (1997).

Convertirse en un buen lector académico requiere un aprendizaje para el que será útil que el alumno adquiera herramientas que le permitan intervenir, de un modo más consciente en su propio proceso de lectura y para lo que se requiere del Docente, un conocimiento de las condiciones iniciales de los estudiantes, que lo aportan estudios sobre las construcciones imaginarias, para así diseñar situaciones favorables que promuevan prácticas de lecturas académicas específicas e intervenir sobre esas representaciones, estableciéndose una responsabilidad compartida entre Docente, estudiante y el contexto Institucional en que esas actividades se desarrollan.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Bs. as.: Fondo de Cultura Económica.
- Jodelet, D. (1986): "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría, en Lopez, E. (2014): *Representaciones acerca de la lectura en testimonios metadiscursivos de estudiantes de letras*. Cátedra Unesco. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Moscovici, S. (comp.) (1989): *Psicología Social*. Madrid: Ed. Paidós
- Narvaja de Arnoux, Di Stefano, M. y Pereyra, M.C. (1997): "La lectura y la escritura en la Universidad" Bs. As.: Ed Eudeba
- Savio, K. (2015): *La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios*. Revista electrónica de Investigación. Vol. 15.
- Tapia, J.A. (1992): *Leer, Comprender y Pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Centro de Publicación del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Viramonte de Avalos, M. (2000): *La comprensión lectora*. Bs. As. Ed. Colihue

# UNA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL PARA PENSAR LA FUNCIÓN DEL TUTOR DENTRO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS: ENTRE EL ENCUENTRO Y LA NARRACIÓN

Lisnevsky, Ariana

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este desarrollo abordará el análisis sobre una función específica dentro de la escuela secundaria: la función del tutor. Siendo parte de una investigación más amplia, este trabajo tendrá como objeto poner en diálogo una experiencia llevada a cabo en una Escuela Secundaria localizada en la Ciudad de Buenos Aires con el fin de pensar nuevas intervenciones institucionales para acompañar las trayectorias educativas de los y las jóvenes que están en la escuela. Se valorará de esta intervención dos aspectos centrales, la importancia de habilitar el encuentro frente a la fragmentación del cuerpo docente y la narración de las intervenciones y experiencias que se van realizando a la hora de sostener las trayectorias escolares.

## Palabras clave

Intervención, Tutor, Encuentro, Narración

## ABSTRACT

AN INSTITUTIONAL INTERVENTION TO THINK OF THE FUNCTION OF THE TUTOR IN SECONDARY SCHOOLS: BETWEEN THE ENCOUNTER AND THE NARRATION

This article researches the analysis of a specific function in secondary school: the role of the tutor. Included in a larger research, this work will have as an object to put into dialogue an experience carried out in a Secondary School located in the City of Buenos Aires to think about new institutional interventions to accompany the educational trajectories of young people. Two central aspects of this intervention will be evaluated: the importance of enabling the encounter in the face of the fragmentation of the teaching staff and the narration of the interventions and experiences that are being carried out to hold school trajectories.

## Key words

Intervention, Tutor, Encounter, Narration

En esta oportunidad quisiera adentrarme sobre una función específica dentro de la escuela secundaria: la función del tutor. Siendo parte de una investigación más amplia[i], este trabajo tendrá como objeto poner en diálogo una experiencia llevada a cabo en una Escuela Secundaria localizada en la Ciudad de Buenos Aires con el fin de pensar nuevas intervenciones institucionales para acompañar las trayectorias educativas de los y las jóvenes que están en la escuela.

La legislación vigente, como Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN) y la Resolución 93/09 -entre otras-, nos alienta

a revisar el formato escolar vigente para dar lugar a nuevas propuestas que respondan a situaciones reales siendo así respuestas al acompañamiento de las trayectorias escolares. Frente a un modelo escolar que se resiste al cambio, la transformación en este sentido implica poner en práctica una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva de cambio. Ello significa una construcción política, asumiendo asume una posición de avance frente a los límites que plantea la escuela tradicional a la hora de educar (Res. 93/09).

En el marco de estas intervenciones novedosas y en función de responder a una mirada situacional (Baquero, Terigi, 1996; Baquero, 2002), una agrupación de docentes tutores de una escuela secundaria situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son convocados por el rector, el vicerrector, la coordinadora de tutores y el asesor pedagógico, para comenzar a elaborar y narrar experiencias, situaciones, intervenciones con el objetivo de registrar no solo las trayectorias de los cursos que acompañan sino también el trabajo colectivo que diferentes actores de la escuela van realizando para acompañar esas trayectorias.

A lo largo de este escrito, presentaré esta propuesta como una intervención que nos aporta un abordaje diverso frente a las formas clásicas de resolución dentro del ámbito escolar.

Sin negar las tensiones que se suscitan en el espacio propuesto, este dispositivo apuesta a otra forma de intervención porque, por un lado, habilita un espacio colectivo de trabajo frente al trabajo fragmentado del cuerpo docente, mostrando la importancia de habilitar el diálogo y el compartir, generando un tiempo a pesar de las dificultades que podemos encontrar a nivel laboral para ello. Pero, además, este dispositivo nos acerca a una experiencia, que, aunque sea paradójico, suele no darse entre los docentes de la escuela secundaria: la escritura. La posibilidad de sistematizar y tomar distancia de lo realizado. Pensar en nuevas formas de registro que nos permiten mirar, revisar, intercambiar[ii].

Para poder reflexionar sobre estas dos cuestiones, presentaré brevemente de qué hablamos cuando hacemos referencia a la función del tutor en la escuela y la delimitación de su rol dentro de la Ciudad de Buenos Aires.

## El rol del tutor dentro de la escuela secundaria Argentina: historia y función

En Argentina, las tutorías nacen con la intención de generar en la escuela secundaria una figura que pueda acompañar a los y las estudiantes. Para ello se les otorga una carga horaria más que tiene el resto del cuerpo docente.

En el año 2006 se sanciona la LEN -que vino a reemplazar a la derogada Ley Federal de Educación-. La misma establece la obligatoriedad de todo el nivel secundario y ubica al Estado como garante del derecho a la educación. “La tutoría aparece allí mencionada con el objeto de acompañar las trayectorias escolares de los/as jóvenes, con el fin de fortalecer el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as” (MEDN, 2016:14).

Previo a esta mención en la LEN, se registran múltiples experiencias a nivel nacional que van sentando un camino en la definición de la función del tutor (Acosta, F. y Pinkasz, D., 2007). Aunque en cada jurisdicción, el rol de orientación y tutorías se fue definiendo de acuerdo a las necesidades relevadas, se respetó un horizonte común que define el lugar del tutor en la escuela secundaria[iiii].

Actualmente -en la mayoría de las propuestas jurisdiccionales- esta función se encuentra ligada al acompañamiento de las trayectorias escolares[iv]. Pensar en términos de trayectorias, nos invita a singularizar la mirada sobre los y las estudiantes, visibilizar la complejidad frente a las situaciones educativas comprendiendo que esa trayectoria es un entramado complejo de aspectos subjetivos, sociales e institucionales. Como proponen Acosta y Pinkasz “la preocupación por la trayectoria del alumno implica un desplazamiento de la mirada pedagógica desde la estructura de la disciplina y su articulación con el currículo hacia el recorrido que cada alumno hace por ella” (Acosta, F.; Pinkasz, D.2007:22).

En la Ciudad de Buenos Aires, se crea -a partir de lo dispuesto por la LEN y las normativas en relación a la definición de Nueva Escuela Secundaria (NES)- la figura del Profesor tutor. Este cargo es designado para el primero y segundo año de la escuela secundaria -aunque otros planes de financiamiento que llegan a las escuelas permiten extender las horas de los profesores tutores para otros cursos del nivel- con la intención de que ese docente pueda realizar el seguimiento de los procesos de los y las estudiantes y del grupo, fortalecer la inclusión de los y las estudiantes a los proyectos institucionales y ser el sostén de las trayectorias escolares.[v]

### **Pensar con otros**

La tutoría es una responsabilidad compartida por todos los actores escolares. Por esto motivo, el proyecto de tutorías no podría llevarse a cabo si no se inscribiera dentro de un proyecto institucional más amplio.

Frente a la fragmentación del trabajo docente, la función del tutor apunta lograr una articulación entre las voces de los y las estudiantes, docentes, preceptores, directivos, familias. El dispositivo investigado, reúne ambos de los aspectos citados. Por un lado, supone al tutor como figura puente que conecta voces y miradas y al mismo tiempo, alienta a pensar la práctica tutorial dentro de un proyecto común.

No sin contradicciones y tensiones, se instaura un espacio de trabajo dentro de una escuela que reflexiona sobre las formas de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de los y las estudiantes. Esta reflexión tampoco podría gestarse sin un cuerpo de directivos que habiliten espacios dentro de la lógica escolar.

A continuación, se presenta un fragmento de una de las reuniones de tutores que convocan el rector, el asesor pedagógico y la coordinadora de tutores para seguir reflexionando sobre lo mencionado:

*El asesor pedagógico y la coordinadora de tutores, proponen a los tutores escribir un informe de los cursos que cada tutor tiene a cargo. Se socializan en la reunión de tutores con la intención de hacerles preguntas a esos informes, a pensarlos juntos. Se toma un informe, de uno de los cursos. Al leerlo, se plantea lo siguiente: cómo volcar en este informe las voces de los demás actores institucionales, cómo escribir las acciones que se fueron pensando para ese curso, cómo enlazar estas acciones para ponerlas en común. Juntos piensan que se hacen intervenciones cotidianamente pero no se comunican y que los demás docentes que acompañan al curso no tienen el registro total de lo que se está realizando.*

La propuesta de “pensar con otros” se ve desplegada no solo en la posibilidad del intercambio en la reunión convocada sino también en generar una estrategia a la hora de acompañar las trayectorias escolares que logre reunir las acciones y las intervenciones de los demás actores institucionales. El lugar tutor puede ser considerado como una figura en la que convergen las voces de quienes también acompañan las trayectorias de los y las estudiantes: docentes, directivos, preceptores, asesor pedagógico, coordinadores. En respuesta a los interrogantes que se despliegan a partir del fragmento previamente citado, la función del tutor podría configurarse al integrar esas voces y reunir acciones que se encuentran desarticuladas. Sin embargo, no podemos descartar ni minimizar, la complejidad de asumir esta función dentro de la escuela. Tiempos disímiles, dificultades de encuentro entre docentes, la necesidad de responder a las urgencias que se suscitan, demandas difíciles de ser postergadas tensionan la posibilidad de unificar y poner en común.

Una de las tensiones que más a menudo se presenta en las escuelas suele derivarse del hecho de pensar la función tutorial como una responsabilidad institucional y al mismo tiempo localizarla en un rol o figura específica sobre la cual se delega el cumplimiento de acciones tutoriales (Campelo, A., Hollmann, J. y Viel, P. 2009).

La propuesta de pensar en formas de registro y comunicación que habiten “lo colectivo”, se instaura como una necesidad para lograr una intervención institucional a la hora de realizar un seguimiento de los procesos. Pero ¿cuáles son las condiciones institucionales para lograr que emerja lo colectivo? No podemos pensar en “recetas” ni listas de acciones para que ello se logre. Lo colectivo se instaura en esta escuela gracias a un entramado de acciones, posiciones que son particulares de esta institución. Disposiciones de una gestión que está presente, instituir espacios nuevos de encuentro, un cuerpo de docentes que pueda compartir perspectivas a la hora de acompañar trayectorias, son elementos esenciales para que lo colectivo pueda gestarse.

### **La experiencia de la escritura**

*Asesor Pedagógico: ¿Qué hacemos con la producción?... Es mucho laburo, te permite mirar la práctica, tomar distancia, evaluar. Es una producción que da señales para el año que viene.*

*Coordinadora de tutores: Es una herramienta, permite no quedarse con lo anecdótico.*

*Tutora: En el momento de la escritura el proceso es otro, la escritura produce movimientos. Tomar esa distancia. Yo pensaba que todo*

*estaba igual y cuando lo escribí pensaba, uh al final algo hicimos, se dieron cambios.*

*Asesor Pedagógico: La experiencia la tenemos que registrar. Registremos que estas cosas funcionan, que nos quede como un recurso válido. Este es un recurso valioso.*

Este intercambio se produjo en la reunión previamente mencionada. Se reflexiona sobre la importancia del registro de la experiencia, de las intervenciones, de lo que se hizo y de lo que se logró. En las escuelas, se conversa mucho sobre la necesidad de evaluar los procesos, pero se suele tener pocos registros de los mismos. Al decir de M. B. Greco “para que la experiencia tenga lugar, ésta tiene que ser dicha, contada, narrada y la escritura es una forma de contar. Un testimonio viviendo de alguien que habla en primera persona, pero también habla con otros. La escritura a su vez nos permitirá analizar, mirar lo mismo de todos los días a una cierta distancia para tejer otra trama con esos mismos hechos. La trama será diferente según la posición del sujeto que la teje, por eso decimos que cuando hay experiencia es el sujeto el que aparece.” (Greco, 2012: 84)

La escritura es pensada como herramienta pedagógica que permite revisar nuestras prácticas, situar intervenciones, retomar las acciones realizadas. La escritura permite tomar distancia y a partir de ello ofrece otros sentidos frente al recorrido. La tutora de esta escuela pensaba que poco se había hecho, pero al leer el informe, el registro narrado pudo tomar distancia y ver el recorrido.

Por otro lado, frente a las dificultades del encuentro la escritura habilita un tiempo otro. Un encuentro frente al desencuentro de los actores que comparten la tarea educativa dentro del mismo espacio escolar. Y revela, al mismo tiempo, la construcción de un saber pedagógico, que no es una “receta” de lo que se debería hacer, sino que son conocimientos que se cuentan porque resultaron o no resultaron, parten de la experiencia y del diálogo con otros.

## NOTAS

[i] Esta trabajo se desprende de análisis e investigaciones realizadas en el marco del Programa UBACyt “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales” que dirige la Dra. María Beatriz Greco.

[ii] No es objeto de este trabajo, pero es importante señalar que existen dentro del campo educativo múltiples experiencias que consideran la narración como parte de una intervención para pensar las transformaciones al interior del dispositivo escolar. Entre ellas se pueden mencionar los procesos de narración que se están gestando en la formación docentes y las invitaciones a los docentes a documentar la experiencia.

[iii] Cada jurisdicción, a partir de la legislación nacional, elaboró documentos para poder ir estableciendo las particulares de esta función dentro de las escuelas Para ampliar la información se puede consultar en el Documento elaborado por el Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación (2016). Las tutorías en la educación secundaria. Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005554.pdf>

[iv] Nicastro y Greco (2012) nos proponen pensar la trayectoria como un itinerario en situación, “en este sentido una trayectoria en el marco de una historia, de una situación determinada, no podrá anticiparse totalmente y siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción cada vez. Y estos sentidos propios y necesarios para entender una

trayectoria dependen de la posibilidad de ser narrados” (Nicastro, Greco 2012:6).

[v] Para ampliar esta información, remitirse a la Resolución N° 4184-MEGC/06 del 05/12/2006.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. y Pinkasz, D., (2007), La tutoría en la escuela. Notas para una historia. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Disponible online: [http://www.academia.edu/19245218/Las\\_tutor%C3%ADas\\_en\\_la\\_escuela.\\_Notas\\_para\\_una\\_historia](http://www.academia.edu/19245218/Las_tutor%C3%ADas_en_la_escuela._Notas_para_una_historia)]
- Campelo, A., Hollmann, J. y Viel, P. (2009). Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Greco, M. B. (2012). Emancipación, educación y autoridad: prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.
- Baquero, R., Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis el aprendizaje escolar. Revista Apuntes UTE/CTERA, 2, Dossier Apuntes Pedagógicos.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Revista Perfiles educativos. Tercera Época, 24, 97-98, 57-75.
- Nicastro, S.; Greco, M. B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.
- Levaggi, G. (2015). El trabajo de los equipos interdisciplinarios de orientación en la escuela. Ponencia presentada en: VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Lisnevsky, A. (2016). Nuevos dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar: memorias de trayectorias grupales. Ponencia presentada en: VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Toscano, A. G. (2004). La construcción de identidades en la esfera micro-política de las prácticas educativas. [Disponible online: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/jornadacapacitacion/anatocanolegajoscolares.pdf> [Consulta: 07/12/2015].

## Legislación y Documentos

- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- CFE, (2009) Anexo de la Resolución CFE 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Resolución N° 4184-MEGC/06 del 05/12/2006
- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. (2006). Las tutorías en la educación secundaria. Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales. [Disponible online <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005554.pdf>].
- Ministerio de Educación CABA. (s. f.). Diseño curricular de la NES. Tutoría. Buenos aires: Ministerio de Educación de CABA.



# LA DIVERSIDAD COMO PIVOTE DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

López, Gilda Liliana

Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

El proyecto de investigación “Conflicto escolar en clave intersubjetiva” dirigido por la Mg. Laura Fontana, del cual se desprende este trabajo, ha centrado su atención en la descripción y comprensión del conflicto escolar desde las perspectivas estudiantiles. A los efectos de recolectar testimonios de los estudiantes que nos permitan conocer estas perspectivas hemos organizado actividades propiciatorias de la reflexión y producción discursiva sobre el tema que nos convoca. Asimismo en el proceso de esta indagación nos hemos encontrado con distintas inquietudes y modalidades de aproximación a esta problemática desde las asesorías escolares, para promover una mejora en la convivencia y en la resolución de conflictos. A partir de las contribuciones realizadas por los estudiantes de un quinto año de una escuela de la ciudad de Neuquén, respecto de aquello que consideran causales de conflicto en la escuela, así como sus percepciones acerca de las intervenciones de los adultos en las diversas tentativas de resolución. Es propósito de este trabajo articular orientaciones que integren la noción de conflicto no como algo a neutralizar sino como un componente propio de la interacción humana y desde allí, propiciar herramientas que posibiliten su resolución en el contexto escolar.

## Palabras clave

Nivel Medio, Subjetividad, Conflicto escolar, Diversidad

## ABSTRACT

### DIVERSITY AS A PIVOT OF SCHOOL LIFE

The research project directed by the Mg. Laura Fontana ‘School conflict in intersubjective key’, from which this work comes out, has focused its attention on the description and understanding of the conflict school from the student perspective. For the purposes of collecting testimonies from students that allow us to know these perspectives we have proposed propitiatory activities for reflection and discourse production about the topic that summons us. Also in the process of this investigation we found different concerns and modalities for approaching this problem from the school offices, to promote an improvement in coexistence and conflict resolution. From the contributions made by the students of a Fifth Year of a school in the city of Neuquén, regarding what they considered causes of conflict in the school, as well as their perceptions about the interventions of the adults in the diverse attempts at resolution. It is purpose of this work to articulate guidelines that integrate the notion of conflict not as something to be neutralized but as a component of human interaction and from there, to promote tools that enable its resolution in the school context.

## Key words

Secondary school, Subjectivity, School Conflict, diversity

## Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “**Conflicto escolar en clave intersubjetiva**” dirigido por la Mg. Laura Fontana, que se propone describir, comprender, interpretar y explicar multidimensionalmente las perspectivas estudiantiles acerca del conflicto.

Es nuestra intención comunicar algunas reflexiones sobre la experiencia de recolección de testimonios de los estudiantes de quinto año que tuviera lugar en un colegio secundario público de gestión privada de la ciudad de Neuquén acerca de la idea de conflicto y a partir de ellas producir algunas orientaciones.

Previo a nuestro encuentro con los estudiantes mantuvimos entrevistas con directivos y asesores de dicho colegio. De estos encuentros obtuvimos material que permite visualizar un perfil escolar que integra en sus directrices a la educación intercultural presentándose la escuela como institución que participa en el desarrollo de procesos subjetivos, poniendo de relieve una dinámica institucional centrada en la escucha, en el registro del otro y en relaciones sustentadas en el afecto y la confianza.

Se ha podido identificar una preocupación común: tanto docentes como estudiantes observan en la dinámica escolar ciertos obstáculos institucionales y personales en la comunicación, en la convivencia y en la implementación de estrategias para la resolución de conflictos.

En este punto es menester enunciar una posición en relación al conflicto definiéndolo como una situación... “en la que personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares; 1991: 108), entendiendo el tratamiento del conflicto escolar por fuera de una linealidad simplificadora, siendo nuestro modo de abordarlo la complejidad y entramado de lo diverso.

## Voces y acciones desde la escuela frente al conflicto

Se da inicio al trabajo de campo con una serie de actividades con directivos de la escuela y con los estudiantes de primero y quinto año. En esta oportunidad centraremos el interés en los testimonios de los estudiantes de quinto año de dicha escuela y en los registros de las entrevistas con representantes de la dirección y asesores pedagógicos.

En la entrevista con la Directora y la Asesora Psicopedagógica se explicitan los lineamientos institucionales que orientan el abordaje del conflicto entendiéndolo como: “...*inherente a los vínculos humanos... es parte de la convivencia... es para poder reflexionar y*

aprender y establecer nuevos acuerdos” y contextualizándolo en el marco de la educación intercultural.

La propuesta institucional está orientada al trabajo con los vínculos entre docentes, docentes y alumnos, alumnos entre si y la escuela, haciendo lugar al uso de la palabra y la construcción de acuerdos de convivencia: “*Dentro de lo que es el proyecto educativo, una de las dimensiones es la de la convivencia... no se piensa la convivencia fuera de lo vincular y en estrecha relación con lo pedagógico*” (Directora) evitando de esta manera la estigmatización y favoreciendo la no exclusión.

El abordaje del conflicto en la escuela puede presentarse en tres modalidades educativas: “*la primera es aquella en las que el conflicto y el error son negados y castigados; en la segunda, la situación problemática es eludida, administrada, invisibilizada y tratada con el fin de controlar las disfunciones. La tercera modalidad es aquella que visibiliza el conflicto y el error, asumiéndolo como componente dinamizador del proceso de formación, situándolo en el centro de la dinámica pedagógica*” Ghiso (1998; 2) siendo esta última la más cercana al posicionamiento institucional descrito en las entrevistas.

La actividad realizada con los estudiantes consistió en la presentación de imágenes que reflejaban situaciones de tensión interpersonal en distintos contextos con la intención de que pudieran expresar impresiones individuales sobre las mismas y luego - en pequeño grupo - armar un collage con las imágenes elegidas.

Se exponen los collages en plenario, donde también se comparten los textos que acompañan a esas imágenes y las referencias a experiencias personales con las que las vinculan, muchas de estas fuertemente cargadas de sus propias perspectivas sobre males que han vivenciado en el encuentro con otros en el contexto de la escuela.

Presentamos a continuación algunos fragmentos de los testimonios de estos estudiantes de quinto año donde las preocupaciones que aparecen con mayor frecuencia son la violencia, el bullying y los conflictos. Los consideramos de interés por la potencialidad que ofrecen para el análisis del fenómeno de la violencia actual:

“*la violencia está en la sociedad...hay desigualdad y hay hipocresía*” “*falta el respeto por el otro*”... “*(el bullying) es algo que está de moda, antes no había*”... *no pueden controlar la ira, enseguida quieren ir al roce*” por citar algunas.

La violencia, el desenfreno, la falta de límites, aparecen como algo ligado a lo epocal, tal cual se tratara de una novedad, sin precedentes. Esto no necesariamente implica que los estudiantes desconozcan la violencia como algo que ha hecho irrupción a lo largo de la historia de la humanidad, sino más bien que pone de manifiesto la percepción de que esta violencia es de otra naturaleza, más brutal, más incomprensible, frente a la cual se encuentran carentes de recursos.

Silvia Ons (2009; 15-16) habla de la violencia como “*uno de los síntomas más destacados del mundo actual. (...) La violencia posmoderna se infiltra por doquier, es ubicua, no tiene límites*” Más adelante agrega: “*la mayoría de las veces irrumpe sin estrategia, navega desmadrada. Desprovista de encuadres ideológicos (...) que proveían algún anclaje imaginario da lugar a ‘la violencia por la violencia misma’*” La violencia irrumpe allí donde declina el valor de

la palabra, “*Se trata, en este caso, de la esa violencia preocupante (la no fundadora y la significadora en exceso del sujeto) que arroja al sujeto fuera del lazo social*” Duschatzky (2013; 350)

Otros decires: “*No es invisible. Se ve cuando le hacen bullying*”... “*sí, en clase se habla (del bullying) pero si no hay un adulto que lo pare, eso no va a terminar*”

Otro de los emergentes es un contrapunto que se organiza en relación a la crítica hacia los adultos por la falta de intervención eficaz. Los estudiantes denuncian que estos se desentienden de la cuestión del maltrato. Que no alcanza con traer el tema al aula. Demandan una puesta de límites. Frente a esto aparece una contra argumentación: “*somos seres suficientemente críticos para saber que eso está mal. No necesitamos que vengan de afuera para decirnos qué debemos hacer*”

“*Es en torno al conflicto y a los desaciertos, que los procesos pedagógicos construyen las aptitudes reflexivas y autoreflexivas, las capacidades críticas y autocríticas que facilitan las transformaciones en la acción*” (Ghiso; 1998)

Las instituciones ofrecen experiencias de vida democráticas reguladas por normas y acuerdos que se caracterizan por el carácter participativo en su producción, la permanente revisión y la reciprocidad de los argumentos.

Otras perspectivas que toman distancia de una posición de desvalimiento: “*no hay que decirle pobrecito (a la víctima), hay que ayudarlo a fortalecerse*” como acción posible desde el compañerismo contrapesa la tendencia de los adolescentes a organizar “*el universo afectivo... en dos grandes categorías humanas: los amados y los mal amados, los fuertes y los débiles, los dominadores y los dominados, los jueces y los culpables, los perversos y las víctimas*” (Nasio: 2014; 46). o, “*si alguien es excluido, es por algo... a veces es el mismo sujeto el que tiene que cambiar*” donde también aparece algo del orden de la implicación subjetiva entre las explicaciones posibles para el aislamiento como algo autoinfligido, ya sea activamente por parte de quien se aparta del conjunto o como sanción grupal a consecuencia de un comportamiento.

En cuanto al conflicto, se ponen de manifiesto algunos ideales orientados a su resolución: “*si hay diferencias, hay que llegar a acuerdos*”... “*hay un encuentro entre dos personas en la que cada uno dice lo que quiere, pero después llegan a un acuerdo*”. Aparecen temáticas tales como el respeto a la integridad del otro, a la escucha de las opiniones divergentes, la discriminación, el desprecio, la rivalidad, la competencia y la contraposición de intereses. También la enumeración de situaciones en las que los adultos han fallado en poner límite a las situaciones de conflicto o que han llegado tarde a la implementación de propuestas superadoras: “*Hay actividades para integrar al grupo pero recién en los últimos años*” comenta uno de los alumnos, agregando que hubiese sido de gran ayuda que estas actividades se realizaran desde los primeros años. Son muchos y muy valiosos los aportes de los estudiantes como para poder transcribirlos en su totalidad y literalidad en este escrito. Por eso es preciso detenernos en este punto para poder proponer algunas orientaciones en las que sin lugar a dudas estarán integrados.

### La convivencia escolar un desafío que perfila posibilidades

Hablar de convivencia escolar implica reconocer el espacio y el tiempo que producen lazos sociales en el contexto de la escuela. Allí existe un sistema de regulación que incluye normas, una organización y prácticas institucionales que describen roles, funciones, derechos y deberes.

Cada uno de los sujetos que conviven en la escuela, ponen en escena lo construido en diferentes vivencias sean escolares o sociales y tratan permanentemente de ajustar sus representaciones a nuevos modelos de ser y estar en la escuela.

La pluralidad de sentidos no siempre tienen un anclaje común por lo que generan desconcierto o incertidumbre en los actores institucionales (Frigerio; 2001)

La incorporación de la novedad en las instituciones provoca actitudes de repliegue y resistencia poniendo de manifiesto lo difícil de la tarea de educar, de transmitir a otros, de interactuar, de hacer circular la palabra como estrategia de construcción de ideas y posicionamientos que produzcan efectos superadores en las prácticas sociales y pedagógicas en la escuela.

Esta situación se profundiza aún más cuando lo que se intenta es romper con los ideales de homogeneidad y universalidad propios del origen fundador de la escuela para dar lugar a un nuevo posicionamiento humano como es el de la diversidad planteando “como valor lo distinto, y como rasgo común lo diverso” Levy (2013;169 ) En este contexto la convivencia se presenta como el espacio donde a partir de la diferencia se produce la interacción y el intercambio, donde la participación se presenta como un aprendizaje para jóvenes y adultos que con lleva asumir responsabilidades, disentir, negociar, acordar.

“Participar significa tener en cuenta al otro, posicionarse respecto de una opinión, establecer vías de diálogo y negociación y tomar compromisos” Levy (2013; 172)

Reconocer el lugar simbólico del docente como autoridad en el proceso de subjetivación, las expectativas que ponen en juego los docentes se transforman, para los propios alumnos, en actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad, impactando en su trayectoria escolar y social. Se apela a un tipo de autoridad diferente, dispuesta a acompañar los procesos de crecimiento y desarrollo de los /as adolescentes fundando lugares de despliegue subjetivo. (Greco; 2011)

Es de destacar en esta institución algunas características que la hacen particular y potente como propuesta de trabajo con adolescentes. Desde los adultos directivos, docentes y asesores pedagógicos:

- Una dirección y un proyecto que desde la perspectiva de interculturalidad en educación promueve un tratamiento específico del conflicto y la diversidad en la escuela.
- La tramitación previa de los acuerdos de convivencia
- La instrumentación para ver, percibir y acompañar procesos singulares y colectivos
- El trabajo con emergentes a partir de la contingencia en el aula

Desde los estudiantes

- Percepciones del conflicto en la escuela en su faz desubjetivante pero a su vez ofreciendo pistas para su abordaje
- Representaciones de violencia desde lo social, con expresión en

el ámbito escolar

- Bullying, todos hemos sido víctimas y victimarios según las ocasiones, todos pasamos en mayor o menor medida por eso
- Oscilación entre la demanda de intervención al adulto y la propia responsabilidad frente al acto de hostigamiento.
- Demanda de actividades de integración y tratamiento del problema

### Reflexiones Finales

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento, marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de los actores institucionales y en este caso en particular en la definición de cómo se quiere convivir en la escuela abriendo al diálogo, el pensamiento y la acción.

“Mientras la pregunta por el por qué va en busca de una causa, las preguntas por el cómo se tornan hipótesis de trabajo” Duschatzky, Farrán y Aguirre (2010; 76)

Cambiar el modo de mirar la escuela y sus realidades implica un acuerdo entre los protagonistas institucionales para la definición de los objetivos que se quieren alcanzar, para proponer estrategias adecuadas para lograrlos y establecer espacios y tiempos que permitan revisarlos y resignificarlos.

“El rol del adulto es hacer que la escuela aloje la palabra y la ponga en el centro de los vínculos, de las relaciones, con todo lo que esto implica.” Gally (2014; 78)

Frente a la complejidad de la época que nos toca vivir Perla Zelmanovich sostiene que hay muchas posibilidades. Una es construir una posición defensiva, de trinchera entonces, serán “ellos y nosotros” poniendo como baluarte la desconfianza. Distinto es ubicarse en una posición de producción desde aquello que sí se puede hacer. Ni defensiva, ni de ataque, sino propositiva. Es esta última la que nos puede involucrar en una propuesta activa, desde algún deseo singular y personal.

### BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. En Cuadernos de Pedagogía. Rosario Año IV, Nº 9; 71-85, Octubre 2001.
- Duschatzky, S. (2013) Veo veo... ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. Revista CS, ISSN-e 2011-0324, Nº. 11. Colombia.
- Duschatzky, S.; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010) “Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo”. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Frigerio, G. (2001) “Los bordes de lo escolar” en Birgin A. y Duschatzky S. ¿Dónde está la escuela? Buenos Aires. Editorial Manantial.
- Gally, G. (2014) “Para acordar es necesario reconocer, confiar, arriesgar y prometer. Lecturas de una experiencia” en – Kaplan, A. y Berezán, Y. (Comps.) Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Ghiso, A. C. (1998) Pedagogía/Conflicto Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Cesep – Medellín.
- Greco, B. (2011) La Autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Edit. Homo Sapiens.

- Jares, X.R. (1991): Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Madrid. Ed. Popular.
- Korinfeld, D. (2005) Modos del etiquetamiento y estigmatización sobre los niños y adolescentes en las prácticas escolares escrito a partir de la conferencia dictada en el ciclo de cine y formación docente del Ministerio de Educación de la Nación en las prácticas escolares. [http://www.me.gov.ar/curriform/cap\\_cine\\_publica.html](http://www.me.gov.ar/curriform/cap_cine_publica.html)
- Levy, D. (2013) Convivencias escolares en Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires. Ed. Paidós
- Nasio, J. (2014): ¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Ons, S. (2009) Violencia/s. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Zelmanovich, P. (2003) "Contra el desamparo", en Dussel, I. Finocchio, S. (coord.) Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

# LA DESCONFIANZA COMO OBSTÁCULO EN LA FORMACIÓN Y EN LA ENSEÑANZA. UN ESTUDIO DE CASO

Manrique, María Soledad

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

En el marco de un proyecto de investigación-acción sobre formación docente seleccionamos para esta presentación el caso de una situación de formación en la cual tuvo lugar una transformación de las prácticas pedagógicas de una docente de Nivel Inicial que no fue acompañada de un cambio en su discurso acerca de sus prácticas. A partir de plantearnos si puede ser posible que los modelos mentales de esta docente no se hayan visto afectados, o que ella no se dé cuenta de los cambios que su práctica sufrió, desarrollamos una serie de hipótesis que iluminan el proceso de formación y dan cuenta del carácter complejo de este fenómeno. El caso fue seleccionado de un total de 14 docentes argentinas que participaron del dispositivo de formación "VERSE" que se apoya en la reflexión sobre la acción y el análisis de las propias prácticas a través de la visualización en video. Se analizaron cualitativamente 4 clases y 6 entrevistas en profundidad durante la formación de la docente considerada. El análisis muestra cómo la docente traba un tipo de vínculo con los alumnos y con al formadora de la misma cualidad, y que este tipo de vínculo resulta un obstáculo para la formación.

## Palabras clave

Formación docente, Vínculos, Confianza, Dispositivo de formación, Enseñanza

## ABSTRACT

DISTRUST AS AN OBSTACLE IN TRAINING AND TEACHING. A CASE STUDY

In the framework of an action research project on teacher education, for this presentation we selected the case of a training situation in which a transformation of the pedagogical practices of an Initial Level teacher took place but it was not accompanied by a change in her discourse regards those practices. Based on whether it may be possible that the mental models of this teacher may have not been affected, or that she may not have realized the changes that her practice suffered, we develop a series of hypotheses that illuminate the training process and account for the complex nature of this phenomenon. The case was selected from a total of 14 Argentine teachers who participated in the teacher education device "VERSE" that is based on the reflection on action and the auto analysis of practices through video visualization. Four classes and six in - depth interviews were qualitatively analyzed during the training of the teacher considered. The analysis shows how the teacher engages a type of bond with the students and with the trainer of the same quality, and that this type of bond is an obstacle to her transformation.

## Key words

Teacher education, Bonds, Trust, Training device, Teaching

## Introducción

En los años que llevamos estudiando la transformación subjetiva en docentes en ejercicio hemos encontrado, en línea con otros estudios (Jones et. Al., 2011; Pareja Roblin & Margalef, 2013; Schon, 1987), que el cambio en las prácticas pedagógicas va acompañado de transformaciones en los modelos mentales, esas estructuras internas que nos permiten interpretar y dar sentido a nuestro entorno (Manrique, 2013; 2014; Manrique & Borzone, 2012; Manrique & Sanchez Abchi, 2015; Manrique & Sanchez Troussel, 2017). Este hecho estaría indicando que acción y pensamiento actúan en consonancia, lo cual es otra manera de decir que cambiar una práctica pedagógica o de cualquier otra índole, va siempre acompañado de cambiar el modo en que la persona interpreta la situación en la que actúa, aquello que pone en foco, lo que valora en ella, sus esquemas de percepción, valoración y acción (Zeichner, 1994), esto es, sus modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012). Es por ello que nos hemos interesado en estudiar no solo los cambios en el desempeño docente, sino también los cambios en los modelos mentales y en las representaciones; y con ese fin hemos diseñado un dispositivo de investigación-formación – "Verse" - que no sugiere estrategias de acción, sino que busca crear una instancia de reflexión sobre el desempeño y sobre las propias representaciones, con el fin de que cada docente pueda tomar consciencia del modo en que otorga sentido a las situaciones y lo que fundamenta sus decisiones y que el cambio se produzca a partir de esta toma de consciencia (Manrique & Sanchez Troussel, 2017).

Ahora bien, hasta el momento habíamos encontrado en nuestro estudio que la dinámica de cambio de los modelos mentales y de las prácticas pedagógicas no seguía en todos los casos exactamente el mismo derrotero. Si bien en algunos casos se observó una relación recursiva y dialéctica entre ambos aspectos tal que un cambio en los modelos mentales antecedía en el tiempo a un desempeño diferente, y, este a su vez alimentaba otras formas de pensar los fenómenos, encontramos, en otras oportunidades, que las docentes pusieron en juego alguna modificación en su propuesta pedagógica - es decir, afectaron sus prácticas- y esa modificación permitió - en una vuelta reflexiva sobre su práctica -afectar sus modos de definir y valorar las situaciones, sus modelos mentales (Manrique & Sanchez Abchi, 2015). En este caso parecería que el cambio en la práctica hubiera antecedido al cambio en los modelos mentales. Por último, analizamos casos en los que se observó una modifica-

ción del modo en que las docentes se refieren a los fenómenos, lo cual parecería dar cuenta de un cambio en su modo de pensarlos – sus modelos mentales-, sin embargo, al atender a sus prácticas, no se observa cambio alguno (Manrique, 2016).

Lo que hasta ahora no habíamos encontrado, y por eso llamó nuestra atención en esta oportunidad, es una situación en la cual la docente niega que haya habido una modificación en su manera de comprender las situaciones y sin embargo cuando se observan sus clases, las transformaciones en ellas resultan evidentes. Este es el caso que elegimos presentar en esta ponencia. Nos planteamos si puede ser posible que los modelos mentales de esta docente no se hayan visto afectados, o que ella no se dé cuenta de los cambios que su práctica sufrió, o, en su defecto que, dándose cuenta, haya una disociación entre lo que piensa y lo que dice – su discurso. A partir de esta situación paradójica en apariencia, desarrollamos una serie de hipótesis que iluminan algunos aspectos del proceso de formación que nos parece interesante desplegar.

Partimos de la constatación de que una perspectiva cognitiva no alcanza para dar cuenta de la paradoja planteada en la situación. Se hace necesario, entonces, considerar aspectos que solo pueden ser abordados desde una perspectiva que pueda iluminar cuestiones relacionadas con el campo emocional y con el área vincular, intersubjetiva. Incorporando estas perspectivas la hipótesis fundamental ubica en su centro el concepto de confianza y su par opuesto la desconfianza.

La palabra *confiance* (confianza) viene del latín clásico *confidentia*, que evoca la confianza en sí mismo, la seguridad, una esperanza firme y también la confidencia, que involucra la acción de confiar algo íntimo de forma secreta a una persona de confianza. En ambos casos la confianza remite a un vínculo, ya sea con uno mismo o con otros.

Según el diccionario la confianza supone la esperanza o fe de que algo suceda conforme imaginamos, o que alguien se comporte o actúe de acuerdo con lo previsto. Nos permite fiarnos - conceder crédito. La confianza, pues, vendría a ser la hipótesis que nos formulamos sobre un futuro que no depende de nosotros. La actitud designada como confianza, entonces, supone siempre, en algún lugar, a otro del que se espera reciprocidad. En el marco de las teorías psicoanalíticas este otro es un sujeto del deseo, un sujeto de la decisión, que puede responder o no, que puede engañar o no. La confianza, en este marco, puede relacionarse con el concepto de holding (Winnicott, 1965; Rodulfo, 2012). La confianza podría ser considerada, en relación con este concepto, como la capacidad de dejarse sostener.

En la teoría de Winnicott (1965) el holding o sostén es uno de los principales modos a través de los cuales se lleva a cabo la función materna de cuidado. Es la base sobre la que es posible construir lo que Winnicott denomina una continuidad de ser, esto es una experiencia subjetiva de continuidad, de estar existiendo. Permite al infante pasar de un estado de no integración a uno de integración. Cuando el cuidado ambiental es suficientemente bueno el infante desarrolla recursos que le hacen posible recoger las intrusiones del ambiente que podrían amenazar esta continuidad de ser. Específicamente, desarrolla la capacidad de reexperimentar estados de no integración, sin caer necesariamente en la angustia de la des-

integración ante situaciones desorganizadoras o de incertidumbre. En otras palabras es capaz de confiar. Cuando el sostén ambiental falla, la continuidad de ser es interrumpida y en cambio el infante comienza a reaccionar a la intrusión ambiental que es vivida como una amenaza aniquiladora del ser que se encuentra en la base del sentimiento de inseguridad. El ambiente se constituye, entonces, en algo amenazador de lo que hay que defenderse. Según Winnicott (1965) la capacidad de sostener no mejora partir de instrucciones acerca de cómo hacerlo, sino cuando las madres, a su vez, son cuidadas o sostenidas.

Encontramos que este marco puede sernos útil para pensar los vínculos en el ámbito de la formación y de la enseñanza en tanto allí se replican situaciones de vulnerabilidad y dependencia que remiten a aquella indefensión inicial que, de algún modo ha constituido una matriz, una forma en que somos capaces de vincularnos. En lo que sigue del trabajo tomaremos algunas de estas ideas para dar cuenta de la situación paradójica antes planteada, según la cual una docente modifica su desempeño de acuerdo a los lineamientos de una propuesta de formación, y, paralelamente niega que la propuesta haya constituido un aporte.

### Metodología

El dispositivo “VERSE” fue diseñado como parte de un proyecto de investigación perteneciente al CONICET que, desde 2009 estudia los procesos de transformación en las representaciones y en las prácticas pedagógicas en docentes en ejercicio y los dispositivos en que estas transformaciones intentan favorecerse.

El trabajo que aquí se presenta toma como estudio de caso a una de las docentes que participó en el dispositivo de formación realizado en una institución educativa de Nivel Inicial en 2011. Se trata de una escuela municipal de una zona carenciada del partido de Tigre que atiende alrededor de 220 niños de nivel socioeconómico y sociocultural bajo. La escuela que tiene sala de 2 a 5 años, cuenta con 4 maestras y 4 preceptoras, una por sala, que consintieron en participar del dispositivo de formación – investigación “Verse”. El mismo tenía por objeto facilitar la reflexión sobre el propio desempeño en el aula en relación con actividades vinculadas con el desarrollo de la narrativa infantil: la producción de narrativa en los relatos de experiencias personales; y la comprensión en las actividades de lectura de cuentos.

La maestra que tomamos como estudio de caso tiene a su cargo la sala de 3 desde hace 6 años. El corpus para el análisis está compuesto por 11 encuentros grupales y 6 entrevistas a esta docente en profundidad (una inicial y una final y 4 de proceso, en las que se grabaron las conversaciones con la formadora luego de observar el video de las propias prácticas videofilmadas de la docente – 2 situaciones de relatos de experiencias personales en la ronda, 2 situaciones de lectura de cuentos) antes y después de la participación en el dispositivo de formación.

Todo el material fue transcrito en detalle y analizado cualitativamente a través de las técnicas de Análisis de Contenido (Krippendorff, 1990) y Análisis del Discurso (Kerbrat – Orecchioni, 1986) para las entrevistas; y Análisis Multirreferenciado de Clases Escolares (Souto, 1993) para las situaciones de clase. Se crearon categorías que se agruparon en dos dimensiones de análisis: la dimensión de

las representaciones de la docente (sobre distintos aspectos – por ejemplo sobre sí misma (ethos), sobre los niños, sobre el enseñar y el aprender, etc.) y la dimensión de los procesos (que a su vez consideró los procesos inter subjetivos y los procesos intrasubjetivos que tuvieron lugar durante el dispositivo). Se realizó luego una lectura “clínica” del material (Souto, 2010) para elaborar hipótesis comprensivas acerca del proceso de esta docente, que consideraran las hipótesis de ambas fuentes (entrevistas y observaciones).

### Resultados y discusión

Resumiremos el caso seleccionado planteando las modificaciones en el desempeño, la contraposición en relación a lo que la docente enuncia y a partir de esto elaboraremos nuestra hipótesis principal y mostraremos cómo la misma se sostiene tanto en el vínculo con los alumnos, como en el vínculo con la formadora, y las connotaciones que tiene cuando pensamos la formación.

**Lo observado:** En las situaciones previas a la implementación del dispositivo la docente emplea gran parte de su tiempo en controlar la disciplina llamando la atención de los niños y sancionándolos. El vaciamiento de sentido de la tarea que se observa tiene un correlato en la actitud infantil de ficción: los niños permanecen en silencio haciendo como que escuchan, en el mejor de los casos, o cuestionando la propuesta pedagógica desde una actitud de rebeldía que se manifiesta bajo la forma de desobediencia. Se observa una tensión permanente entre las modalidades infantiles de huida de la tarea y desafío a la autoridad y un tipo de control extremo ejercido por la docente de un modo coercitivo, que recurre a múltiples formas de violencia simbólica escolar: amenaza, juicio y rotulamiento, amedrentamiento, desvalorización y exposición del alumno. Se trata del ejercicio de un poder autoritario que también se observa en el control absoluto de la comunicación: la maestra es quien siempre inicia los intercambios, adjudica turnos y formula preguntas cerradas y de control, ignorando todo lo que escapa a su esquema anticipado.

En las situaciones de enseñanza posteriores al dispositivo de formación se observa que algunos de los puntos discutidos en los talleres han sido modificados. Se trata de cambios en el nivel instrumental de la tarea. Conllevan: otorgar más turnos de habla y posibilidad de palabra a los niños, cuidando que no se interrumpan, lo cual da lugar a mayor participación (se los ve interesados y no atendiendo por coerción); formular preguntas reales que permiten por ejemplo completar el relato de uno de los niños; y explicar vocabulario mientras lee (lo cual implicaría que esta más pendiente de la comprensión). Si bien continúa eligiendo actividades que le permiten mantener el control de las situaciones (por ejemplo porque conoce el contenido de lo que se habla y puede por tanto corregir y evaluar las respuestas) resulta menos necesario recurrir a la coerción, y se observa mayor conexión entre ella y los niños. Lo que se repite e insiste luego de la formación es el predominio del control y la búsqueda de una supuesta “verdad” que estaría siendo ocultada -en todas las situaciones hay acusaciones a niños por “mentir”.

**Lo enunciado:** La docente critica el dispositivo en su totalidad. Puntualmente se refiere a que el dispositivo no aporta nada nuevo, ya que ella ya conocía todo aquello a lo que se ha hecho refe-

rencia, que ha sido engañada (esperaba otra cosa de la propuesta), que hay una intencionalidad no reconocida por la formadora que sería que las docentes deben hacer exactamente lo que la formadora propuso –“a vos te enoja si no lo hacemos”-, y que los objetivos de la formadora son opuestos a los de las docentes –“a vos (formadora) para la investigación quizás te sirve que solo un chico hable, pero a nosotras (docentes) que tenemos que controlar a 27 todo el día, no nos sirve.” De esta manera la docente se parapeta en una dicotomía dilemática que coloca a la formadora como representante de la ciencia y del conocimiento en un lado y en el lado contrario a ella misma como representante de los docentes que se valdrían de un conocimiento de otro tipo, como si fueran opuestos irreconciliables.

### El vínculo de desconfianza -hipótesis central

De esta serie de evidencias empíricas se deduce un vínculo paranoide de la docente con los niños. Permanentemente los acusa de estar engañando, de no decir “la verdad”. Según le informa a la formadora, este sería uno de los mayores problemas para conseguir que relaten experiencias personales porque según ella “inventan, repiten lo que dijo el compañero, mienten.” Este mismo vínculo paranoide se observa en la situación de formación, con la formadora. La docente se siente evaluada y enjuiciada por el dispositivo y por la formadora y expuesta ante sus compañeras. Se comporta como si tuviera que defenderse frente a un ataque “Porque yo ahora no hice todas las cosas que vos (la formadora) dijiste, pero el año que viene o en otro momento quizás las haga... pero vos vas a venir a filmarnos ahora (antes de la filmación final de las situaciones de enseñanza). Y a vos no te va a servir y vos estas enojada, yo lo sé.” Se siente en falta con la formadora por no haber colaborado con las propuestas. Ante esta situación que vive como un ataque contra sí misma, ella contraataca, poniendo en duda el propio vínculo de formación, al caracterizar a la formadora de deshonesto y a la propuesta como traición.

Resumiendo, el desempeño se modifica en algunos aspectos incorporando estrategias que se relacionan con lo trabajado en los talleres de formación, pero simultáneamente la docente no acepta que le haya aportado nada ¿Cómo podemos dar cuenta de esta ambigüedad? Una opción es pensar que la docente no se daría cuenta de la modificación en su desempeño y por eso la negaría. Otra opción es pensar que no habría un correlato entre lo que la docente dice y lo que piensa. Si esto fuera así podría ser que ella no estuviera dispuesta a admitir que el dispositivo de formación le aportó algo ¿Por qué podría ser esto?

La hipótesis central que nos permite dar cuenta de lo ocurrido indica que el vínculo que la docente traba con su entorno es de desconfianza. La desconfianza se manifiesta tanto en su vínculo con los alumnos, como con la formadora. Podría pensarse que este vínculo de desconfianza estaría relacionado con el rechazo que la docente manifiesta hacia la propuesta de formación, que es explicitado discursivamente por ella, aun cuando se observan modificaciones en su práctica. Si bien la docente ha podido construir nuevas estrategias, a partir de la propuesta de formación, no está dispuesta a admitirlo ante la formadora ni ante el grupo de pares. Es nuestra hipótesis que admitir que algo de lo trabajado constituyó un aporte

implicaría para la docente en cuestión una entrega de confianza que no es capaz de realizar. Dado que, tal como mostramos, según el vínculo que entabla con el mundo, todos los otros son tratados como potenciales enemigos, como seres peligrosos de los que hay que cuidarse para evitar ser engañada, la desconfianza le garantiza permanecer alerta para no caer en la trampa. Evita así, por medio de la sospecha, el riesgo de entregarse a una relación en la que pueda quedar expuesta.

En su rol docente esta evitación desde lo social se manifiesta como control y como el ejercicio de un liderazgo autoritario, desde lo instrumental a partir de la propuesta de actividades automatizadas y predecibles, donde no queda espacio para la participación y lo novedoso. En su rol de sujeto de la formación la desconfianza se manifiesta sobre todo y de modo amplificado en los últimos encuentros, ante lo ella percibe como evaluación. La docente se erige en líder de la resistencia, ejerciendo influencia en todo el grupo de pares docentes para que la propuesta de formación sea desacreditada. En ambos casos, el vínculo es de hostilidad y el estado emocional que descansa en la base de este vínculo es el miedo.

Cuando miramos este caso y observamos que la trama vincular que teje la docente se replica en todos los ámbitos de su existencia, y que la misma constituye un obstáculo para su formación así como para su tarea docente, nos resulta fundamental poner el foco en el aspecto vincular - intersubjetivo, y en cómo este aspecto tiene un correlato con cuestiones intrasubjetivas como lo son la capacidad de confiar, de asumir el riesgo de lo impredecible. Habíamos planteado que conceder confianza implica una hipótesis que nos formulamos sobre un futuro que no depende de nosotros. También, que confiar significa en términos de Winnicott (1965) dejarse "sostener". La falta de confianza de la docente, que se manifiesta en todos sus vínculos, bajo la forma de la sospecha a la amenaza de ser engañada, que hemos mostrado, podría ser pensada como la reedición de un modo de vincularse según el cual los estados de no integración -propios de toda situación de incertidumbre como lo es la formación- solo pueden ser experimentados por ella bajo el signo de la angustia de desintegración. Ante esta angustia la docente reacciona, es decir, se defiende como si estuviera siendo atacada. Así como la docente no puede permitirse ser sostenida, tampoco es capaz de sostener.

Podríamos plantear en este panorama, que proporcionar instrucciones a esta docente no tendría efectos, sino que la formación debería asumir la forma de un acompañamiento para favorecer la elaboración psíquica (Blanchard Laville, 2009) que permitiera aumentar su capacidad de ser sostenida - de confiar. Podemos asumir, siguiendo las ideas de Winnicott, que este trabajo, a su vez, redundaría en una capacidad de sostén de la docente hacia los niños a su cargo. La propia condición de posibilidad de la formación -un modo de vincularse desde el dejarse sostener involucrado en la confianza- consistiría, en sí mismo en el objetivo fundamental a lograr con la formación, que daría lugar a cambios en la enseñanza, ese "oficio" que Freud definió como "imposible".

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanchard-Laville, C. (2009). Los docentes, entre placer y sufrimiento. Mexico: Universidad Veracruzana.
- Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P. & Leitch, A. (2011). Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1), 46.
- Kerbrat - Orecchioni, C. (1986). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Bs. As: Hachette.
- Krippendorff, K. (1990). Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Bs. As: Paidós.
- Manrique, M. S. (2013). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. Una práctica que se transforma. *Revista del IICE* 30, 163-182
- Manrique, M. S. (2014). Relatos de experiencias personales en el Jardín de Infantes potenciados por un dispositivo de formación docente. *Revista Panorama* 8 (14), 20-32
- Manrique, M. S. (2016). La formación docente como construcción negociada de un personaje y de un escenario. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol 70, 2. (9-27).
- Manrique, M. S. & Borzone, A.M. (2012). La formación transforma. El caso de una madre cuidadora. *Educere*, 16 (53), 171-186.
- Manrique, M. S. & Sanchez Abchi, V. (2015). Teacher's practices and Mental models. Transformations through reflection on action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32.
- Manrique, M. S. & Sanchez Troussel, L. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos: Dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En S. Romero Contreras & S. Concha Eds., *Formación Docente en el Área de Lenguaje. Experiencias latinoamericanas*. Mexico: 12 Editorial, UDP.
- Mevorach, M. & Strauss, S. (2012). Teacher Educators' In-Action Mental Models in Different Teaching Situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 25-41.
- Pareja Roblin, N. & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 18-32. Rodolfo
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. A.s: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del instituto de Ciencias de la Educación*, 52-74.
- Winnicott, D. (1972). "Objetos transicionales y fenómenos transicionales". EN: *Realidad y juego*. Buenos Aires, Galerna.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press.



# ESTUDIO DE LAS HERRAMIENTAS Y DE LOS RESULTADOS DE LAS PRÁCTICAS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. GIROS EN LOS MODELOS MENTALES DE ESTUDIANTES AVANZADOS DE PSICOLOGÍA

Marder, Sandra; Fernández Francia, María Julia; Pouler, Carolina; Arpone, Soledad; D'arcangelo, Mercedes  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo se centra en visualizar fortalezas, nudos críticos y giros en los modelos mentales situacionales de una muestra de estudiantes de psicología que transitan las “Prácticas Profesionales Supervisadas”, focalizando el análisis en las dimensiones “herramientas” y “resultados” de las prácticas. La investigación se inscribe en una indagación de los modelos mentales situacionales que construyen treinta y cuatro psicólogos en formación sobre la resolución de problemas, el uso de herramientas y resultados de las prácticas en el ámbito educativo y de los giros cognitivos y actitudinales que se evidencian a lo largo de esa trayectoria educativa. Para ello se les administró un “Cuestionario de Situación-Problema” antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el Área Educativa cuyas respuestas fueron analizadas con la “Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Psicoeducativa” (Erausquin & Basualdo, en Erausquin & Bur, 2013, 2017). Los resultados dan cuenta de un uso más variado y específico de “herramientas” de Psicología Educativa si comparamos los momentos PRE y POST práctica supervisada y de una mayor atribución de factores multicausales a los resultados de las vivencias institucionales que se desarrollan en interagencialidad tal como lo expresan los alumnos avanzados en sus prácticas educativas.

## Palabras clave

Educación, Prácticas profesionales, Psicólogos en formación, Herramientas

## ABSTRACT

A STUDY OF THE TOOLS AND RESULTS OF PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. SHIFTS IN ADVANCED PSYCHOLOGY STUDENTS' MENTAL MODELS

This paper focuses on visualizing the strengths, main issues and shifts in the situational mental models of a sample of psychology students who are going through the Supervised Professional Practices, focusing the analysis on the “tools” and “results” dimensions of the practices. The research comes within an inquiry of the situational mental models of thirty-four psychology students about the resolution of problems, the use of tools, the results of the practices in the educational field and the cognitive and attitudinal shifts, which become evident during that educational trajectory. For this, they were given “Questionnaires of Problematic Situation” before and after the Supervised Professional Practices in the Educational

Area, and their answers were analysed with the “Matrix of Multidimensional Analysis of Psycho-Educational Professionalization” (Erausquin, Basualdo, in Erausquin, Bur, 2013). The results show a more varied and specific use of the “tools” of Educational Psychology, if we compare the moments PRE and POST supervised practice and of a wider variety of multicausal factors to the results of institutional experiences, which take place among agents, as expressed by the advanced students in their educational practices.

## Key words

Education, Professional practices, Psychology students, Tools

## Introducción y Marco teórico

El siguiente trabajo se propone analizar las narrativas acerca de experiencias de la Práctica pre profesional, centrando el foco en el uso de herramientas específicas de Psicología Educativa y en los resultados – y la atribución de causas a los mismos – de diferentes prácticas en el ámbito educativo. El estudio indaga los *modelos mentales situacionales* (M.M.S.) de Psicólogos/as y Profesores/as de Psicología en formación y los giros cognitivos y actitudinales que se evidencian a lo largo de esa trayectoria. Estos psicólogos en formación realizan la Práctica Profesional Supervisada de Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. [i] En términos generales, el proyecto se propone describir y analizar los *modelos mentales situacionales* (Rodrigo, 1993, 1997; 1999) que construyen psicólogos y profesores de Psicología en formación para el análisis y la resolución de problemas en el ámbito educativo, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, y Proyectos de Extensión en Educación. Se analizan fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales de los agentes y los giros que se producen a partir de la participación en sistemas de actividad, utilizando para ello el Cuestionario de Situación-Problema a Estudiantes de las Carreras de Psicología, antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el Área Educativa (Erausquin et al. 2006, Zabaleta et al., 2015, Iglesias et al., 2016). Los M.M.S de los agentes se estudian a partir de la perspectiva de Rodrigo (ob cit.) entendiéndolos como representaciones dinámicas, flexibles y de naturaleza episódica, que dan respuesta a las demandas concretas de la situación, a la vez que pueden cambiar en función del intercambio y negociación con otros actores en *sistemas de actividad*, con el fin de constituir modelos mentales

compartidos. También se toman los aportes de la psicología cultural, atendiendo a los MMS como construcciones mediadas por *instrumentos y artefactos* proporcionados por la cultura, a través de procesos de *participación guiada en comunidades de práctica social* (Rogoff, B. 1997). Nos centraremos en el análisis de las *herramientas* que se ponen en juego en los relatos sobre las prácticas de los psicólogos y el análisis que hacen los mismos de los resultados de la intervención. Tomamos los aportes de Vigotsky (1988) entendiendo las herramientas como instrumentos que median la actividad intersubjetiva y permiten modificar el medio a la vez que implican mayor dominio de conciencia. La psicología cultural posibilita además pensar las herramientas como *artefactos* creados por la cultura que se ponen en juego en la acción mediada (Wertsch, 1999), en la que herramientas y agentes se vinculan de manera dialéctica, planteándose así una tensión, que puede conducir a la internalización de la herramienta como dominio o apropiación. Estudios anteriores (Erausquin C., Basualdo M.E, 2013.; Erausquin C. & Bur R., 2013; Erausquin C. & Lerman G., 2008) señalaron como *nudo crítico* la construcción de herramientas por parte del psicólogo en el ámbito educativo, poniendo en juego herramientas muy generales, a la vez que inespecíficas en relación al ámbito de inserción profesional. Resulta interesante retomar esta dimensión de la variable, para indagar posibles giros en los MMS de los agentes, a lo largo de su participación en sistemas de actividad en los que se promueve la inter-agencialidad, a partir de la creación de espacios que funcionan como comunidades de práctica y aprendizaje.

**Metodología:** Se trata de un estudio descriptivo que reúne un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos aportados por el análisis de los instrumentos administrados.

**Materiales:** se administraron 68 cuestionarios, denominados: "Cuestionario de Situación-Problema" a Estudiantes de las Carreras de Psicología, antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Área Educacional" (Erausquin et al., 2007, Iglesias et al., 2016). Es un artefacto con larga trayectoria de uso en investigaciones dirigidas por la profesora Erausquin, junto a equipos de investigación de la Facultad de Psicología UBA y de la UNLP. Dicho instrumento ya ha sido administrado a una población muy amplia de sujetos (n600) en diferentes unidades académicas. Es un Cuestionario con 5 preguntas abiertas, alguna de las cuales tienen parte a y b, y está organizado de manera tal que cada persona desarrolla a) el recorte de una situación-problema psico-educativa; b) la intervención realizada, c) las herramientas utilizadas y d) los resultados alcanzados y a qué los atribuye.

Para el análisis de los cuestionarios se utiliza la "Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Psicoeducativa" (Erausquin, Basualdo, en Erausquin, Bur, 2013,2017), que distingue cuatro dimensiones: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas.

Para el presente trabajo, focalizamos las Dimensiones c) Herramientas y d) Resultados y atribución de causas a los mismos. En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes con indicadores que implican diferencias cualitativas en orden creciente de complejidad, en cuanto a la intervención de los participantes. Se examinan

las dimensiones y los criterios que toma en cuenta la persona que responde, además de la coherencia entre las respuestas de las diferentes dimensiones y ejes. Los Indicadores están distribuidos en una escala de 1 a 5.

**Participantes y procedimientos:** 34 alumnos de 5º año de la Facultad de Psicología UNLP que cursaban la materia Psicología Educativa (obligatoria y cuatrimestral) correspondientes a la cohorte 2016, que aprobaron la promoción sin examen final y contestaron en forma escrita el Cuestionario, al comienzo y al cierre de su tránsito por la cursada de la materia, que es parte de la carrera de Licenciatura de Psicología de la UNLP. En la respuesta al Cuestionario, se elige en el PRE-TEST (inicio de la cursada) una situación problemática inscripta en el ámbito escolar (ya sea propia o comentada por algún profesional), y se relatan las intervenciones realizadas por los agentes psico-educativos, solos o con otros actores/agentes profesionales participantes, así como las herramientas utilizadas y los resultados de dicha experiencia. En el POST-TEST (al finalizar la cursada y con la experiencia de haber realizado una práctica profesional supervisada en una institución educativa), se les administró nuevamente el Cuestionario, para verificar cuáles son los *giros* cognitivos y actitudinales, que se producen en sus M.M.S. tras la vivencia propia de la formación, constitutiva de la PPS en escenarios educativos escolares.

**Resultados:** Se detallan aquí los resultados cuantitativos de las frecuencias – en términos de porcentajes - de sujetos que elaboran respuestas a las preguntas, en cada uno de los indicadores, de las diferentes dimensiones y ejes estudiados, tanto en el PRE como en el POST de las Prácticas Profesionales Supervisadas. A partir de esos análisis de la totalidad de los casos, se realiza un análisis cualitativo y se seleccionan ejemplos que representan los giros evidenciados en algunas de las dimensiones. En la **dimensión "Herramientas"**, más precisamente en el **Eje 1**, correspondiente a **"Unicidad o multiplicidad de herramientas"**, cuando las respuestas de los sujetos se sitúan en el Indicador **2** es porque las mismas mencionan sólo una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema. Por ejemplo *"No utilizó más que la palabra, dentro de la clínica, porque en este ámbito educativo, creo que no tenía al alcance otro tipo de herramienta"*. Al respecto, en el análisis de los Cuestionarios PRE, en el Indicador 2 se ubica un 23,5% de las respuestas, y en el POST el porcentaje se reduce a 14,7%, es decir que este tipo de respuestas disminuyen (ver Tabla1).

**Tabla 1: Herramientas: Eje 1: Unicidad vs Multiplicidad. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada ítem PRE/POST**

Ítems	Frec.PRE	PRE%	Frec. POST	POST%
1	7	20,6	8	23,5
2	8	23,5	5	14,7
3	15	44,1	14	41,2
4	4	11,8	7	20,6

Cuando las respuestas se sitúan en Indicador **3**, es porque se multiplica la referencia a una variedad de herramientas o variedad de

dimensiones. Por ejemplo, una respuesta de este tipo en el PRE-TEST refiere “*Las herramientas que utilizó fueron la información que provenía de parte del contexto del niño, mediante la entrevista con la familia del mismo y su experiencia en la relación a este tipo de problemáticas.*”. O sea que menciona dos herramientas (la información y la escucha), en relación a una sola dimensión de la situación problema, en este caso, el contexto familiar del niño como instancia crucial en relación a su problemática, diferenciando la información directa y la de su propia experiencia profesional en relación a este tipo de problemas y sus causas. Cabe mencionar que en el PRE-TEST se ubica en este Indicador la mayor proporción de sujetos (44,1%) manteniéndose estable tal porcentaje en el POST-TEST (41,2%). Cuando las respuestas se sitúan en el Indicador 4, es porque la referencia se multiplica, tanto en relación a la variedad de las herramientas como a la multiplicidad de las dimensiones. Si bien en el PRE-TEST, este Indicador concentra el porcentaje más bajo de la totalidad de la muestra (11,8%), en el POST-TEST, el porcentaje de sujetos que se sitúan en el Indicador aumenta (20,6%). Por ejemplo, el mismo sujeto recién referido, en el POST-TEST, responde “*Las herramientas que utilizó fue el discurso de quienes decidieron su intervención y la observación tanto del niño dentro del aula, como del trabajo que realizaban con el alumno. Lo que también utilizó fue la adecuación de contenidos.*” El “profesional en formación” menciona una multiplicidad de herramientas (discurso, observación y adecuación de contenidos) y las mismas, al ser consideradas junto con el recorte de la situación problema vinculado a la convivencia, enfocan una intervención no sólo sobre una dimensión cognitiva, sino también afectiva, no sólo vinculada a la relación con los otros dentro del aula, sino también al trabajo pedagógico que se realizaba con él. Este último ejemplo permite introducir el siguiente eje de la dimensión, vinculado al “**Carácter genérico o específico de las herramientas**”, Eje 2. En esta clasificación, ubicamos la respuesta ya mencionada anteriormente, ahora en el Indicador 3, ya que la misma hace referencia a herramientas que son específicas del rol profesional y que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación, en este caso, escolar. Respecto a este Indicador, encontramos un aumento significativo del porcentaje de sujetos que responden ubicándose aquí, en el giro del PRE (23,5%) al POST (44,1%) (Ver Tabla 2).

**Tabla 2: Herramientas: Eje 2: Carácter Genérico vs Específico. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada ítem PRE/POST**

Ítems	Frec.PRE	PRE%	Frec. POST	POST%
1	10	29,4	8	23,5
2	14	41,2	8	23,5
3	8	23,5	15	44,1
4	2	5,9	3	8,8

Por el contrario, lo que en el PRE predominaba y que en el POST disminuye significativamente, es el porcentaje de respuestas ubicadas en el Indicador 2: se mencionan herramientas específicas del rol profesional, pero no poseen especificidad en relación a

los modelos de trabajo del área o campo de actuación. Podemos mencionar como ejemplo, el caso de un sujeto que en el PRE sólo menciona “la escucha”, y en el POST logra referir a varias herramientas, con mayor especificidad en relación al campo educativo. El fragmento del Post-Test: “*Utilizaban herramientas tales como reuniones con los padres, con los docentes, capacitaciones para éstos últimos que promovían diferentes estrategias para que aplicaran dentro del aula.*”.

Adentrándonos ahora en la Dimensión “**Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso**”, al analizar el Eje 1, correspondiente a “**Resultados y atribución unívoca o múltiple**”, en relación con el PRE, en el POST disminuye significativamente (del 23,5% al 8,8%) el porcentaje de respuestas ubicadas en el Indicador 2, que implica mencionar o bien resultados de la intervención, o bien una atribución de los mismos. A la par, en el POST aumenta significativamente (del 8,8% al 32,4%) el porcentaje de respuestas ubicadas en el Indicador 4, lo que implica un logro, en cuanto a mencionar resultados y simultáneamente atribuirlos a dos o más condiciones, siendo las posibles de diversa índole. (Ver tabla 3).

**Tabla 3: Resultados: Eje 1: Atribución de causas de éxito. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada ítem PRE/POST**

Ítems	Frec.PRE	PRE%	Frec. POST	POST%
1	8	23,5	7	20,6
2	8	23,5	3	8,8
3	15	44,1	13	38,2
4	3	8,8	11	32,2

Al respecto, ha resultado representativo de este giro el ejemplo de un sujeto que pasa de dar una respuesta que se ubica en el Indicador 2 en el PRE, a dar una respuesta que se ubica en Indicador 4 en el POST. En el PRE responde mencionando como resultado de la intervención “*(...) la chica siguió su vida cotidiana normal dentro de la escuela y en su relación con sus pares.*”, sin poder atribuir dicho resultado siquiera imaginariamente a ninguna condición contextual, o de competencia de los agentes, o de condiciones inter o intrapersonales. En el POST, esta misma persona responde respecto de los resultados de la **intervención** del siguiente modo: “*El niño de a poco pudo comenzar a leer aquello que podía escribir.*” Y respecto de la **atribución**, responde que ello se debe “*A la buena predisposición del niño y del equipo para trabajar.*”. Es decir, que en el POST hace referencia a resultados, al mismo tiempo que les atribuye diferentes causas, con lo cual despliega una mayor complejidad, multidimensionalidad causal del fenómeno, refiriendo en tal atribución al mismo tiempo a la dimensión intrapersonal del destinatario de la intervención, así como a una competencia de los agentes involucrados en la misma.

Pasando ahora al Eje 2 de esta Dimensión, correspondiente a la “**Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención**”, lo que observamos es una disminución (de 26,5% a 11,8%) del porcentaje de las respuestas que se ubican en el Indicador 2. (Ver tabla 4).

**Tabla 4: Resultados: Eje 2: Consistencia de los resultados y de la atribución. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada ítem PRE/POST**

Ítems	Frec.PRE	PRE%	Frec. POST	POST%
1	9	26,5	7	20,6
2	9	26,5	4	11,8
3	14	41,2	18	52,9
4	2	5,9	5	14,7

Este tipo de respuestas mencionan resultados, e incluyen o bien una atribución de los mismos que no guarda consistencia con el problema ni con la intervención, o bien carecen de atribución pero sí guardan dicha consistencia. Nos parece pertinente retomar aquí el ejemplo referido de la respuesta *“(…) la chica siguió su vida cotidiana normal dentro de la escuela y en su relación con sus pares”*. Como ya habíamos referido, la misma no tiene atribución, pero sí es consistente con la situación-problema, la cual es planteada como una estudiante que en clase hace preguntas vinculadas a la muerte y da a entender a su profesor que tenía intenciones de lastimarse a sí misma. Es también consistente con la intervención, que consistía en un encuentro que la psicóloga propone a la estudiante para charlar con ella. Simultáneamente, en el POST, a comparación del PRE, aumenta el porcentaje de las respuestas que se ubican en el Indicador 3 (de 41,2% a 52,9%), así como el porcentaje de las que se sitúan en Indicador 4 (de 5,9% a 14,7%). El Indicador 3 refiere a la mención de resultados y/o atribución, siendo ambos o sólo los resultados, consistentes con el problema y la intervención.

Encontramos un ejemplo muy claro de la mencionada consistencia entre resultados y atribución con el problema y la intervención. Un sujeto que plantea en su respuesta una situación-problema referida a que, en el último año de una secundaria, se robaban objetos personales cada vez que los alumnos iban al recreo, de modo que nadie quería dejar sus pertenencias. Asimismo, refiere a una intervención en la que una psicóloga propuso trabajar relaciones de confianza con los integrantes del grupo-clase, a partir de diversos juegos que involucraban las dimensiones interpersonales de la convivencia entre ellos. Luego menciona que *“Los resultados fueron muy positivos, ya que luego de esas jornadas el curso se encontraba mucho más unido e involucrado, logrando que esas acciones cesaran.”* Y refiere la atribución *“A la intervención realizada por el psicólogo, que fue muy buena para llevar adelante estos cambios.”*

Por su parte, el Indicador 4 refiere a la mención de resultados a la par que la atribución, siendo ambos consistentes con el problema y con la intervención, y a su vez, ponderados con sentido de realidad. Para ilustrarlo, encontramos como ejemplo un sujeto que plantea como situación-problema problemas de convivencia y violencia en la escuela, generados por un niño integrado de comportamiento complejo, que ejercía violencia sobre sus compañeros, que en clase no hacía nada, y con quien los actores educativos no sabían cómo trabajar. A su vez, indica que un psicólogo intervino trabajando con el niño y con los maestros, observando clases y buscando adecuar los contenidos curriculares para el niño. Como resultado, plantea *“Lo que se logró fue que el niño pueda trabajar tranquilamente en*

*el aula, se adecuaron los contenidos para que él los pueda trabajar, ya que con lo que daba la maestra no lograba adaptarse.”*, y como atribución, *“Esos resultados se pueden atribuir al trabajo en conjunto de la psicóloga y las docentes y al trabajo de la psicóloga con las herramientas adecuadas.”*

Por último, es importante destacar que el Indicador 5 de cada uno de los Ejes, tanto en la Dimensión “Herramientas” como en la Dimensión “Resultados”, que refiere a la puntuación más elevada que se puede obtener en la escala, siempre se ha mantenido en 0% y remarcar que el Indicador 1, con la puntuación más baja en la escala, en ambos Ejes de ambas dimensiones siempre concentra un porcentaje significativo de respuestas (de al menos 20,6% y hasta del 29,4%), tanto en los PRE como en los POST. Si bien no necesariamente concentra ese porcentaje a los mismos sujetos, es de destacar que este porcentaje no parece modificarse en toda la muestra, ni en el Pre ni en el Post.

### **Discusión y Conclusiones**

Uno de los objetivos del trabajo es verificar si los alumnos de Psicología en formación refieren en sus narraciones la utilización de herramientas diversas en el abordaje de las problemáticas planteadas y si en el relato de la intervención, consideran la utilización de herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación. ¿Se aprecian giros entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza? En este sentido es posible visualizar en los resultados un uso más variado y específico de “herramientas” de Psicología educacional si comparamos los momentos PRE y POST. Es decir, los alumnos no hablan ya solamente de la palabra y de las entrevistas a los alumnos, padres y maestros como recursos, sino que además se empiezan a incorporar otras herramientas más específicas, tales como las observaciones en aula y las adecuaciones de contenidos curriculares, o bien dinámicas grupales que lleva adelante el docente o el equipo de orientación (EOE). Por otro lado pretendíamos saber si los sujetos de la muestra analizan los resultados de la acción psico-socio-educativa en relación a los objetivos y al problema recortado y si atribuyen causas de dichos resultados a una sola o a diferentes condiciones. Al respecto se observa que disminuye significativamente el porcentaje de respuestas que mencionan resultados directamente atribuibles a una sola causa y aumenta en el POST el porcentaje de respuestas que logran mencionar resultados y simultáneamente atribuirlos a factores multicausales (modificaciones en el contexto áulico y/o de estrategias de enseñanza, trabajo con el EOE, tratamiento individual y/o familiar y relación con el docente).

¿Es posible pensar a partir de estas conclusiones que la “vivencia” de los alumnos como unidad de análisis de estos “sistemas de actividad” permite articular al sujeto de aprendizaje (alumnos) al contexto educativo? Creemos que sí, que el aprendizaje de los psicólogos en formación en esta trayectoria académica, deja en parte de estar localizado en la mente individual para pasar a situarse en lo intersubjetivo, en un incipiente sistema de cognición distribuida que emerge de la participación en prácticas culturales (Rogoff, 2003) y que, como experiencia de sentido y acción, transforma permanentemente lo dado. He allí el giro que comienza a construirse en esta trayectoria que transcurre en unidades de

análisis complejas.[i] La indagación se enmarca en el Proyecto de investigación “*Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos*” dirigido por Mg. Cristina Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la SCyT de la U.N.L.P. para su desarrollo en 2016-2017.

### **Anexo:**

**\*Cuestionario de situación problema y Matriz de análisis de profesionalización psico-educativa.** Preguntas: ¿Qué herramientas utilizó el profesional al intervenir? ¿Por qué? ¿Qué resultados se lograron? ¿A qué atribuye Ud. esos resultados?

**\* Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Psicoeducativa:**

### **DIMENSION III: HERRAMIENTAS**

#### **EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas**

- 1.1 No se menciona ninguna herramienta.
- 1.2 Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.
- 1.3 a. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.
- 1.3 b. Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.
- 1.4 Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema
- 1.5 Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.

#### **EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas**

- 2.1 Se mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol profesional del psicólogo.
- 2.2 Se mencionan herramienta/s específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación
- 2.3 Las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación.
- 2.4 Las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.
- 2.5 Las herramientas, específicas del rol profesional y del área o campo de actuación, son consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional.

### **DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO**

#### **EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple**

- 1.1 No se mencionan resultados ni atribución.
- 1.2 a. Se mencionan resultado/s sin atribución
- 1.2 b. Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.
- 1.3 Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a:

a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.

1.4 Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.

1.5 Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.

#### **EJE 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención**

2.1 El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención.

2.2 a. Se menciona/n resultado/s y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención.

2.2 b. No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.

2.3 a. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.

2.3 b. Se mencionan resultado/s pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.

2.4 Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.

2.5 Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Larripa M., Ortega G., Malti V., Paglia, G., Salinas, D., (2007) “Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: Diversidad y cambios en los modelos mentales de los “psicólogos en formación” y construcción de competencias profesionales”, en Anuario de Investigaciones, Vol. XIV Facultad de Psicología UBA. 2006.
- Erausquin, C. & Basualdo, M.E. (2013) “El giro contextualista”, en Erausquin C., Bur R. (comps y edit.) (2013) Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural. Segunda versión corregida y aumentada (2017), ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin, C. & Lerman, G. (2008) “La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo”. Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. ISSN 1667-6750. p. 233-235.
- Iglesias, I.; Espinel Maderna, M.C.; Michele, J.; Roldan, L. A.; Pouler, C.; Miranda, A.; y 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, XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR 26, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Tomo 1, p.65-68.
- Rodrigo, M.J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

- Rodrigo, M.J., Arnay, J. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- 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.
- Vygotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Grijalbo.
- Wertsch, J. (1999). La mente en acción. Buenos Aires: AIQUE.
- Zabaleta, V., Pouler, C., Miranda, A., Anastasio Villalba, V. S., y Tartarini, M.L. (2015) "La construcción de Modelos Mentales para el Análisis y la Resolución de Problemas Psicoeducativos en "psicólogos en formación" Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad Psicología UBA. Noviembre 2015. Resumen publicado. Tomo 1. ISSN 1667-6750.

# LA MEDIACIÓN ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARTICIPATIVA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO

Mariani, Marina Aida

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Diariamente la convivencia en el interior de las instituciones educativas se erige como objeto de análisis e intervención. La pregunta en torno a qué estrategias implementar para abordar los conflictos inherentes a los vínculos entre los diferentes actores de la comunidad educativa se resignifica a la luz de los cambios culturales promovidos, entre otros, por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente por el uso de las redes sociales. La inmediatez, la masividad y la disolución de las responsabilidades, entre otras características que describen la presentación y propagación de los conflictos en redes sociales, demandan la búsqueda de nuevas estrategias para su abordaje. Este trabajo se propone describir y analizar la estrategia de mediación entre pares para el abordaje de conflictos entre estudiantes de nivel secundario a partir de una experiencia en un colegio secundario ubicado en el Partido de Lomas de Zamora de la Provincia de Buenos Aires. Se intentará problematizar en torno a los diferentes tipos de conflicto posibles de ser mediados, la particularidad del hostigamiento entre pares por redes sociales y el rol protagónico de los y las estudiantes en la búsqueda de alternativas de resolución.

## Palabras clave

Convivencia Escolar, Mediación Escolar, Conflictos en redes sociales, Intervención

## ABSTRACT

THE SCHOOL MEDIATION AS PARTICIPATORY STRATEGY FOR RESOLUTION CONFLICTS BETWEEN SECONDARY LEVEL STUDENTS

Every day, school life within the educational institutions is an object of analysis and intervention. The question as to what strategies to implement in approach to the conflicts inherent in the relationship between the different actors in the educational community is being reconfigured in the light of the cultural changes promoted, among others, by the use of new technologies of information and Communication, especially by the use of social networks. The immediacy, the massiveness and the dissolution of the responsibilities, among other characteristics that describe the presentation and propagation of the conflicts in social networks, demand the search of new strategies for its approach. This paper it is proposed to describe and analyze the strategy of peer mediation to deal with conflicts between secondary school students from an experience in a secondary school located in Lomas de Zamora, Province of Buenos Aires. It will try to problematize around the different types of possible conflicts to be mediated, the peculiarity of cyberbullying and the protagonist

role of students in the search for alternative resolution.

## Key words

School Life, School Mediation, Conflicts in social networks, Intervention

## Introducción[1].

El avance y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modificaron la cultura y las relaciones humanas, al punto de definir nuevas conceptualizaciones en torno a la violencia y los conflictos en el ámbito virtual (ciberconvivencia, cyberbullying, grooming, normas de ciberconducta, entre otras). Estas peculiares formas de relación son parte de la vida cotidiana entre los estudiantes, especialmente los de nivel secundario. Nuevas formas de expresión de conflictos requieren de estrategias específicas para su resolución o de repensar las estrategias existentes para los nuevos contextos.

Numerosos trabajos sostienen que la mediación en el ámbito educativo facilita la resolución de conflictos y mejora el clima y la convivencia escolar (Boqué, 2002; Malik y Herraz, 2005; Cohen, 2005). Además, promueve habilidades comunicativas y de resolución de conflictos que se generalizan más allá de las experiencias específicas de mediación. Se señalan dentro de las mejoras observadas (Cava, 2009): la facilidad para crear vínculos, mayores sentimientos de pertenencia, mayor sensación de control sobre la propia vida escolar. Lo que podría sintetizarse como la función preventiva de la mediación en tanto mejora las relaciones entre personas y grupos más allá de las mediaciones propiamente dichas centradas en conflictos particulares. Conlleva consecuentemente una transformación de los vínculos sociales.

En el presente trabajo se analiza una experiencia concreta de intervención sobre conflictos entre pares en una escuela de nivel secundario ubicada en el Partido de Lomas de Zamora, en la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una experiencia que tuvo su origen en la demanda de los estudiantes, por lo que desde el principio, se caracterizó por la promoción de la participación activa y voluntaria de los y las adolescentes, coordinados por un preceptor y una profesora. En un primer momento, se describen los diferentes acuerdos establecidos entre estudiantes miembros del Equipo y Profesores Coordinadores en torno a los pasos en el proceso de la mediación, la definición de los conflictos a ser mediados, el rol y el perfil de los mediadores, las intervenciones posibles, el seguimiento de los conflictos y la evaluación del Equipo. Seguidamente, se analiza el cambio en el enfoque de la intervención a partir de la preeminencia

de conflictos expresados a través de las redes sociales. Por último, se reflexiona sobre el proyecto en sí y la necesidad de pensar estrategias específicas para el abordaje de conflictos en entornos virtuales entendiendo que las mismas pueden encontrar su desarrollo en la confluencia entre la psicología y la pedagogía principalmente.

### **Origen y conformación del Proyecto de Mediación entre Pares.**

El proyecto del Equipo de Mediación entre pares, surgió hacia finales del año 2013, por iniciativa de un grupo de estudiantes de 5to año. A partir de haber sido testigos de una situación conflictiva entre compañeros, les propusieron a las partes en conflicto un momento y espacio para dialogar sobre lo ocurrido. Los estudiantes interpretaron que ese espacio de diálogo había resultado sumamente útil para la resolución del conflicto y creían que la estrategia podía generalizarse. Esta situación se constituyó en la piedra fundamental del proyecto. Tras plantearle la idea al Equipo Directivo, el mismo conceptualizó la estrategia como una forma posible de mediación entre pares y convocó a un preceptor y a una profesora para coordinar el trabajo junto con los estudiantes.

A través de la búsqueda y el análisis de información y de experiencias previamente desarrolladas, coordinadores y estudiantes a lo largo de diversas reuniones, definieron: el rol del Equipo de Mediación en la escuela, sus funciones y limitaciones, el perfil de los mediadores, los conflictos plausibles de ser mediados, los pasos en el proceso de mediación y la metodología para la evaluación de la estrategia.

A pesar de haber identificado desde el origen la necesidad de abordar la promoción de una convivencia pacífica y la prevención de conflictos violentos, en sus inicios el foco de las intervenciones estuvo puesto en la mediación de conflictos entre pares. Se definió a la misma como un espacio de diálogo, en el que las dos partes en conflicto podían contar desde su perspectiva el hecho ocurrido, aportar una estrategia posible de resolución al conflicto y acordar la implementación de acciones tendientes a superarlo o abordarlo. Se pensó en la mediación como una estrategia previa a la intervención del Consejo Consultivo y a la sanción. Por ello, no se intervino en conflictos que ya habían sido objeto de sanción.

### **Conceptualizaciones básicas para la implementación del proyecto.**

Una de las primeras tareas entre coordinadores y estudiantes fue conceptualizar la estrategia de mediación como proceso para luego discutir sobre las etapas que lo conformaban. Ello requirió satisfacer las necesidades de capacitación tanto de los coordinadores como de los estudiantes. De este modo, los primeros encuentros se centraron en la conceptualización de la estrategia y el desarrollo de habilidades comunicativas por parte de los mediadores, vinculadas a la comunicación asertiva y a la negociación.

Se comenzó definiendo a la mediación como un proceso voluntario en el cual el mediador ayuda a las partes en conflicto a tratar de resolver sus diferencias. Se trata de una negociación llevada a cabo con la ayuda de una tercera parte (mediador/a), que no reviste carácter de árbitro ni juez, pues no tiene el poder de imponer un resultado a las partes en conflicto, ni de tomar decisiones. Las partes pueden o no llegar a un acuerdo. En el ámbito educativo,

siguiendo lo planteado por Sara Rozenblum de Horowitz (2012) la escuela puede ser el lugar donde se incluya la reflexión, la palabra, el pensamiento antes de la acción; pudiendo dar una respuesta diferente a la que se da socialmente como forma de responder al conflicto. Generalmente, la sociedad responde con represión ante el conflicto, buscando, sin conseguirlo, la supresión de la violencia. En la escuela se puede dar respuesta a las situaciones de conflicto y de violencia incorporando nuevas respuestas, otros modos constructivos de resolución de conflictos, anteponiendo la reflexión al actuar. En palabras de la autora, “la mediación favorece la asunción de responsabilidades evitando hablar de culpas y ayuda a comprender que participar en un conflicto significa tener que ver en mayor o menor grado en la formación del mismo” (Rozenblum de Horowitz Sara; 2012:204).

Conceptualizada la estrategia, surgió la necesidad de identificar y definir las condiciones previas tales como: estar motivado para mediar, hacerse responsable de uno mismo, estar dispuesto a no estar de acuerdo y también estar dispuesto a acordar. Ello trajo aparejado la conceptualización de los diferentes **momentos en el proceso de la mediación**, acordándose las siguientes etapas:

1. Identificación por parte del Equipo de los conflictos entre pares.
2. Discusión interna a fin de discernir si el conflicto podía ser abordado desde mediación o no;
3. Selección de los mediadores en función del conflicto y de las partes en conflicto.
4. Consultas individuales a las partes involucradas en el conflicto para indagar su disposición a mediar,
5. Mediación propiamente dicha,
6. Evaluación de la mediación al interior del equipo y por parte de las partes en conflicto y
7. Seguimiento del conflicto.

Sin profundizar acerca de las distintas miradas en torno a los conflictos en el ámbito educativo, se acordó desde el inicio que aquellos posibles de ser mediados reunieran las siguientes características:

- Conflictos interpersonales entre dos estudiantes. Se excluyeron conflictos grupales, así como también conflictos entre profesores y estudiantes.
- Conflictos que no revistan una gravedad tal que amerite una intervención del Consejo Consultivo. La instancia de mediación se constituyó como un momento previo a la intervención del Consejo Consultivo y de la consecuente sanción.
- Ocurrencia en la institución. Tras la visualización de que gran parte de los conflictos tenían su origen y/o continuación en las redes sociales, se amplió el criterio al ámbito virtual.

Para la selección de los mediadores, se buscó favorecer la imparcialidad y evitar que estudiantes del equipo se vieran involucrados emocionalmente con el conflicto o con alguno de los estudiantes. Posteriormente, el trabajo de conceptualización se enfocó en el momento de la mediación propiamente dicha. Para ello se trabajó mediante simulación de situaciones, rol playing, análisis de videos y discusiones al interior del equipo en torno a las habilidades comunicativas, el uso y manipulación de la información obtenida y la confidencialidad. Se diseñó un protocolo para el momento de la



mediación en el que se consignaron:

Las pautas de encuadre: confidencialidad, escuchar al otro, decir la verdad, no interrumpir, no agredir.

Los pasos del encuentro: saludo inicial, presentación de mediadores y de estudiantes protagonistas del conflicto, exposición de lo ocurrido por cada una de las partes, explicitación de alguna estrategia de resolución, acuerdo, valoración de una característica positiva del otro, saludo final.

Un modelo de Acta Compromiso entre los estudiantes en conflicto.

Por último, se diseñaron instrumentos de evaluación de la mediación propiamente dicha (por parte de las partes en conflicto y de los mediadores) y se conceptualizó el momento de seguimiento del conflicto, instrumentando un cuestionario anónimo a completar por escrito al mes de la mediación por parte de los estudiantes en conflicto. El objetivo del mismo fue obtener información sobre el curso del conflicto y del acuerdo producto de la mediación.

### **Las Intervenciones: sobre la necesidad de cambiar el enfoque.**

El foco de las intervenciones en los inicios se centró en la mediación propiamente dicha. Se estableció un circuito de comunicación entre el Equipo Directivo, Tutores y Delegados de cursos para la toma de conocimiento de los casos posibles de ser mediados. El número de mediaciones llevadas a cabo no se correlacionó con el número de conflictos acontecidos. Algunos de los motivos identificados fueron: problemas de comunicación entre los diferentes actores institucionales, demora en la recepción de los casos, falta de difusión del equipo, representaciones sociales entre los estudiantes en torno al equipo de mediación como un lugar de sanción, surgimiento de numerosos conflictos grupales que no podían ser abordados por la estrategia diseñada.

El análisis de los factores mencionados llevó a replantear las intervenciones del Equipo. En primer lugar se decidió aumentar las estrategias de difusión mediante la presentación y socialización del equipo por los diferentes cursos, la colocación de afiches y carteles en distintos sectores de la escuela y el armado de una cartelera específica. Por otro lado, se decidió ampliar la convocatoria extendiéndola a estudiantes de 4to año (hasta el momento solo participaban estudiantes de 5to y 6to año) a partir del segundo cuatrimestre de modo de comenzar a involucrarlos tempranamente en el proyecto. La primera tarea encomendada a los estudiantes de 4to año fue la realización y tabulación de una encuesta para evaluar el rol del equipo de mediación en la escuela por parte de los estudiantes de todo el nivel. Además, se establecieron con mayor frecuencia reuniones entre los diferentes actores institucionales: equipo directivo, preceptores, tutores y delegados junto con el equipo de mediación. Por último, a partir del año 2016, se decidió trabajar la temática del uso responsable de las redes sociales en pos de mejorar la convivencia. La decisión se fundamentó en la aparición de numerosos conflictos en el ámbito virtual, como: comentarios ofensivos en publicaciones de compañeros, difusión de fotos obtenidas sin el consentimiento del otro, difusión de fotos distorsionadas o intervenidas mediante algún programa/aplicación, creación de una cuenta falsa a partir de la cual se posteó una foto de cada estudiante del curso con algún comentario ofensivo. Algunos conflictos entre pares se originaban en las redes sociales mientras que otros encontraban

en ese ámbito un espacio de continuidad y desarrollo atravesado por la masividad y la inmediatez, características que limitaban las estrategias de resolución hasta el momento implementadas.

Por la masividad inherente a las redes, se decidió abordar la temática desde la promoción y prevención de conflictos además de intervenir en las mediaciones propiamente dichas. Las acciones del Equipo de Mediación en éste punto fueron predominantemente la realización de talleres con los cursos del Ciclo Básico de la Secundaria sobre: conflictos en redes sociales, peligros y configuración de privacidad en las principales redes utilizadas (instagram, snapchat, facebook e incluso whatsapp), hostigamiento entre pares, ciberbullying. Con los estudiantes de 6to año se trabajó, en articulación con la materia Trabajo y Ciudadanía sobre grooming y la identificación de avisos falsos en el proceso de búsqueda laboral. La intervención mediante talleres en los cursos permitió, además de los objetivos específicos de cada planificación, una mayor difusión de las acciones del equipo entre estudiantes y profesores; un acercamiento entre los estudiantes miembros del equipo y sus compañeros; el desarrollo de habilidades de coordinación de grupos y de planificación de actividades y acciones por parte de los integrantes del equipo así como la búsqueda de material didáctico y la construcción de una carpeta con planificaciones y recursos sobre la temática.

### **Resultados y discusión: ¿puede la estrategia de mediación entre pares enfocarse en los conflictos expresados en el ámbito virtual?**

Se analizan a continuación los resultados de la estrategia de mediación entre pares, para luego enunciar algunos interrogantes sobre su implementación en el abordaje de los conflictos a través de las redes sociales.

Más allá de ciertos obstáculos propios de la institución escolar para el desarrollo del proyecto (tales como la dificultad para encontrar espacios de reunión –sea por la dificultad para sacar alumnos en horario de clase, los tiempos propios de la tarea pedagógica-, ciertos problemas de comunicación entre los diferentes actores institucionales), el mismo logró sostenerse a lo largo de los años, siendo objeto de una evaluación formativa constante por parte de los coordinadores, el equipo directivo y los estudiantes. Se caracterizó desde el origen por una participación activa y voluntaria de los alumnos lo cual generó un mayor compromiso hacia la tarea.

Si bien las definiciones centrales se establecieron durante el primer año de creación del Equipo, la revisión de las mismas generó cambios en las conceptualizaciones de las etapas del proceso así como también de las intervenciones.

Con respecto a los cambios en la definición del proceso, la sistematización de los momentos establecidos funcionó en algunas oportunidades como un obstáculo para la intervención. Ya sea porque se demoraba la toma de conocimiento de casos para mediar (lo cual llevó, en algunas oportunidades, a una intervención cuando el conflicto ya había cesado o había sido elaborado por las partes) o porque las instancias definidas resultaban excesivas. Se decidió acortar los pasos en el proceso de mediación, obviando instancias de consulta y el momento de indagación sobre la predisposición a mediar.

Por otro lado, desde el origen se dio por sentada la disposición a acordar, no así la posibilidad de discrepar. Se definió un protocolo de mediación que concluye con un acuerdo entre las partes. Pero estar dispuesto a discrepar implica aceptar que la otra persona no esté de acuerdo, incluyendo la posibilidad de recibir un rechazo, un no como respuesta (Rozenblum de Horowitz Sara; 2012). Surgió entonces la necesidad de repensar el Protocolo de Mediación incluyendo la discrepancia y una nueva habilidad para desarrollar en los mediadores: incluir y dar lugar a la discrepancia. Rozenblum de Horowitz (2012: 202) establece que “paradójicamente, la capacidad de discrepar hace que sea posible llegar a un acuerdo. No se obtiene un verdadero sí si primero no ha habido espacio para un no; es la base de la autodeterminación de las partes”. Por último, estar dispuesto a acordar cuando el acuerdo beneficia a la otra parte no es una situación sencilla y es parte del proceso construir también ese acuerdo.

Con respecto a las intervenciones del Equipo de Mediación, a partir de lo evaluado se realizaron algunas mediaciones de a grupos pequeños de estudiantes, flexibilizando el formato original. Si bien en líneas generales, tales intervenciones fueron positivas, falta aún sistematizar los resultados.

Por su parte, surgió la necesidad de incluir un área de intervención ligada a la promoción y prevención de conflictos mediante el uso de redes sociales. Si el Equipo de Mediación actúa en la búsqueda de alternativas de solución de conflictos, la pregunta en torno a su injerencia en los conflictos por redes sociales se hizo presente. Se amplió entonces el ámbito de acción del Equipo mediante la implementación de Talleres en los cursos centrados en el hostigamiento vía redes sociales, valorando las características que lo distinguen del acoso entre pares tradicional y que demandan estrategias específicas de abordaje. Santander y Bravo (2013) enumeran una serie de rasgos que diferencian el acoso tradicional y el cibernético: amplitud de la potencial audiencia, invisibilidad o anonimato, en cualquier lugar y en cualquier momento, imperecedero, rapidez y comodidad, la fuerza física o el tamaño no afecta, el acosador no marginal. La estrategia de la mediación entre pares tal como se definió en el origen no permitía una aproximación a éste tipo de conflictos. Ya no se trataba de un conflicto entre dos estudiantes, sino que algo que podía vincularse en principio a dos personas, se volvía masivo por la amplitud de la audiencia, incluyendo diferentes actores desde distintos roles. Si bien el equipo intervino en algunas mediaciones de a grupos, queda abierta la pregunta acerca de la posibilidad de flexibilizar el proceso de mediación para el abordaje de éste tipo de conflictos, además de abordarlos desde los talleres de reflexión y discusión.

Por último, dejó de considerarse la intervención del Equipo de Mediación exclusivamente antes de la acción del Consejo Consultivo. Si la estrategia se pensó como un espacio de reflexión y diálogo entre pares sobre el conflicto y la facilitación de alternativas de solución, por qué no brindar un espacio de escucha, reflexión y diálogo luego de la sanción. Al momento de publicación del presente trabajo no se cuenta con registros de éste tipo de intervención para poder aproximar alguna reflexión al respecto.

En síntesis, la experiencia se constituyó, como estrategia participativa, en un espacio de reflexión y producción constante. En pleno

desarrollo, abre innumerables preguntas y discusiones en el interior de la escuela, específicamente frente a la conflictividad predominante (la desarrollada vía redes sociales) y anhela enriquecerse con otras experiencias para construir una convivencia escolar basada en el diálogo y la inclusión desde la diferencia.

#### NOTA

[1] El trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT, denominado “Las reformas en el gobierno del sistema educativo: el rol del Estado en la educación y la pluralidad de centros de regulación en las jurisdicciones. Período 2003 – 2015”, bajo la Dirección del Dr. Guillermo Ruiz y se enfoca en las regulaciones sobre convivencia escolar.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Odina, T. y Herraz Ramos, M. (2006): Mediación social intercultural en el ámbito educativo. *Portularia*, VI (1), 3-12.
- Bacher, S. (2016): Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital. Buenos Aires: Paidós.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2013): Bullying blando, bullying duro y cyberbullying. Nuevas violencias y consumos culturales. Buenos Aires, Argentina: Homosapiens Ediciones.
- Cava, M.J. (2009): La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar”. *Información Psicológica*, 95, 15-26.
- Delgado-Salazar, R., Lara-Salcedo, L. M. (2008): De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 673-690.
- Míguez, D. (comp.) (2008): Violencias y Conflictos en las Escuelas: aproximaciones a un problema actual. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Crespo, M. J. (2002): La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas”. *Revista EDUCACIÓN Y FUTURO*.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (Mayo 2013): Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29 (2), 385-392.
- Rozenblum de Horowitz, S. (2012): Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Seda, J. A. (comp.). (2015): Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad. Aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Visalli, U. A. (2005): Aspectos psico-sociales del conflicto, mediación escolar y maltrato entre iguales (Bullying) en centros educativos. Universidad de Burgos.

# APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE. HUELLAS QUE TRANSFORMAN

Martin, María Ema; Iglesias, Alicia Isabel; Fernández, María Noel  
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

---

## RESUMEN

Los procesos de aprendizajes se constituyen en el entramado complejo de sujetos, contextos y condiciones. Esta ponencia avanza en la interpretación de las singularidades del reconocimiento intersubjetivo en las concepciones de aprendizaje por transformación. Los profesores universitarios plantean como piedra angular a dicho reconocimiento, al describir la dinámica de este tipo de aprendizaje. El aprendizaje por transformación se estructura a partir de dos pilares básicos: sujeto aprendiz y sujeto enseñante (Martin, M.E. Iglesias, A.I. Fernández, M.N., 2016). Sus particularidades son delineadas desde la construcción de conocimiento en los procesos de pensamiento dialéctico entre ambos sujetos. En este proceso, el conocimiento se constituye como terceridad, mediador del reconocimiento intersubjetivo que puede enriquecer psíquicamente a los sujetos que participan. La construcción de la concepción de aprendizaje en cuestión se realizó en base a la perspectiva fenomenográfica. Esta acuña los núcleos centrales de la lógica cualitativa. Intenta comprender el modo en que los sujetos entienden, explican y experimentan un fenómeno, en este caso, el aprendizaje. Nuestro proyecto (2012-2015) focalizó el estudio de las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios de formación docente.

## Palabras clave

Aprendizaje, Subjetividad, Profesores

## ABSTRACT

LEARNING AND SUBJECTIVITY ON TEACHING TEACHER. TRACES THAT CHANGE ONSELF

The learning processes make a complex weave of subjects, contexts and conditions. This issue goes on the interpretation of singularities of intersubjective exploration on the learning conceptions by transformation. The university professors set out as a cornerstone that acknowledge, when it is described the dynamic on that type of learning. Learning by transformation is structured from two thesis: learning subject and teaching subject (Martin, M.E. Iglesias, A.I. Fernández, M.N., 2016). Their singularities are underlined from the knowledge's conceptions on dialectical thoughts' processes between both subjects. On this process, the knowledge is built by the Other, as an exploration intersubjective's mediator that can enrich mentally on the subjects that take part of the process. The construction of the learning conception was built on phenomenography perspective. It goes on the qualitative logic. Try to understand the way that subjects understand, explain and experience a phenomena, in this case, the learning. Our project (2012-2015) focused on the study of learning conceptions on university professors on teaching teachers.

## Key words

Learning, Subjectivity, Professors

## Introducción

Los procesos de aprendizajes se constituyen en el entramado complejo de sujetos, contextos y condiciones. Esta ponencia avanza en la interpretación de las singularidades del reconocimiento intersubjetivo en las concepciones de aprendizaje por transformación. Los profesores universitarios plantean como piedra angular a dicho reconocimiento, al describir la dinámica de este tipo de aprendizaje. El *aprendizaje por transformación* se estructura a partir de dos pilares básicos: sujeto aprendiz y sujeto enseñante (Martin, M.E. Iglesias, A.I. Fernández, M.N., 2016). Sus particularidades son delineadas desde la construcción de conocimiento en los procesos de pensamiento dialéctico entre ambos sujetos. En este proceso, el conocimiento se constituye como terceridad mediador del reconocimiento intersubjetivo que puede enriquecer psíquicamente a los sujetos que participan.

La construcción de la concepción de aprendizaje en cuestión se realizó en base a la perspectiva fenomenográfica. Esta acuña los núcleos centrales de la lógica cualitativa. Intenta comprender el modo en que los sujetos entienden, explican y experimentan un fenómeno, en este caso, el aprendizaje. Nuestro proyecto (2012-2015) focalizó el estudio de las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios de formación docente.

La ponencia se estructura en cinco apartados. El primero esboza las características del encuadre metodológico y su relación con la concepción de aprendizaje construida. El segundo, presenta las particularidades de la relación entre sujeto que aprende y sujeto que enseña en esa concepción. El tercero, profundiza el análisis del docente como aprendiz adulto desde los posibles procesos de reconocimiento que se generan. El cuarto, avanza en la constitución del conocimiento como terceridad en la figura del objeto de estudio. El quinto y último, presenta las ideas transversales expuestas a favor del reconocimiento intersubjetivo posible en los procesos de aprendizaje en la universidad.

## Perspectiva metodológica

El diseño de la investigación se enmarcó en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en la recolección y análisis de datos primarios desde el enfoque fenomenográfico. Durante el proceso de construcción del objeto de estudio, "la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo" (Ortega Santos, 2006, p.41). En este sentido, el estudio de las concepciones de aprendizaje de los profesores nos acerca a entender las características de los aprendizajes en la Universidad hoy.

Los encuadres teóricos se sostuvieron, preferentemente, en el campo de la Psicología del Aprendizaje, de la Psicología de la Educación, la Organización y Administración Educativa y el Análisis Institucional. La amplitud de la perspectiva teórica es favorecida por la multidisciplinariedad del equipo. Además, la diversidad de enfoques teóricos nos permite desde procedimientos cualitativos acercarnos a la comprensión del aprendizaje por sus propios protagonistas.

En tanto perspectiva cualitativa, interesa analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad, más que describir las “cosas como son”. No se investiga el fenómeno como es, sino cómo el fenómeno es experimentado (González Ugalde, 2014). La fenomenografía es una perspectiva metodológica que permite “cartografiar las formas cualitativamente diferentes en las que la gente experimenta, conceptualiza, percibe y comprende diversos aspectos de un fenómeno y el mundo que los rodea” (Marton, 1986, p. 31, traducción propia).

El acceso al campo se realizó a partir de entrevistas y análisis de consignas de secuencia de trabajos prácticos que incluyeran tareas de escritura. En este sentido, en una entrevista fenomenográfica se intenta llevar al entrevistado a un estado de metaconciencia. Su fin es hacerlos conscientes de su experiencia del fenómeno en particular por medio de la reflexión. (Marton & Booth, 1997; Trigwell, 2000; González-Ugalde, 2014).

La elaboración de la muestra tuvo un carácter intencional para la selección de la población. Se optó por tomar como variables de selección tres rasgos básicos de los planes de Estudios de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas anteriormente señalada. Ellas son la Formación General, la Formación Específica y las Prácticas transversales en las tres carreras para consolidar la formación docente. Se consideró las asignaturas de la formación general comunes a las ofertas académicas institucionales (Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Educación Primaria, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación), así como asignaturas de formación específica de cada carrera en particular, y espacios curriculares destinados a prácticas docentes. En este marco, se tomaron ocho entrevistas: cinco correspondientes a la formación general, dos a la formación específica y una al trayecto de las prácticas. Cabe destacar que los guiones de entrevistas contemplan preguntas emergentes del análisis de las propuestas de escritura; que incluyó consignas y producciones de los estudiantes. La intención entonces ha residido en reconstruir el discurso del profesorado acerca de sus concepciones de aprendizaje, tomando en consideración las proyecciones de su acción plasmadas en documentos escritos que demandan tareas de escritura y producciones escritas de los estudiantes en tanto actores destinatarios de la acción.

### **Sujetos que aprenden y enseñan pilares del aprendizaje como transformación**

En la concepción de aprendizaje por transformación, el “sujeto que enseña” cobra relevancia en el proceso de construcción personal de las tareas y actividades vinculadas al aprendizaje que realiza el docente. Los rasgos del aprendizaje son descriptos a partir de sus expectativas pedagógicas. Es decir, es al explicar qué y cómo esperan que los estudiantes aprendan que emerge el aprendizaje

como fenómeno.

A su vez el lugar de enseñante es atravesado por las condiciones organizacionales - pedagógicas con las que se enfrenta, que son puntuales y centrales para las docentes entrevistadas. En particular se destacan las referencias al plan de estudio y su relación con la temporalidad en el lugar que ocupa la asignatura en él. Las instituciones y la organización de los equipos de cátedra - estos últimos en la universidad - son variables mencionadas en tanto condiciones de trabajo intervinientes en la configuración de sus intencionalidades pedagógicas.

En este contexto, el sujeto enseñante se considera “sujeto aprendiz” puede explicar sus propios procesos de aprendizaje; un aprendizaje que es construido al preguntar, discutir, pensar y otorgar sentidos a los objetos de estudio con los que interactúa. Hargreaves (2012, p. 40) sostiene que su logro “implica compromisos activos con el trabajo compartido, apertura y aprendizaje recíproco”.

Las concepciones de aprendizaje como transformación habilitan ambientes de aprendizaje como espacios de construcción (Martín, M. E., Iglesias, A. I., Fernández, M. N., Farías A.; MarcellinoViale, A., 2015). En los mismos, se espera que los sujetos interactúen y encuentren en la conformación del ambiente herramientas para generar y andamiar los procesos de aprendizaje. Es decir, de desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones, explicitaciones e integraciones de la nueva información con la ya adquirida. Este proceso implica reconocer o poder descubrir aquellas ideas previas relevantes que actúan como facilitadoras u obstaculizadoras de la posibilidad de internalizar los nuevos conocimientos.

La trama interactiva actúa de modo dialéctico en los procesos de aprender, permite la posibilidad de crear alternativas ante situaciones conflictivas. El objeto de estudio cobra relevancia dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo cruza de modo transversal a los procesos de aprendizaje. Se reconocen las particularidades del objeto de estudio que esperan sean aprendidas.

Los docentes que conciben al aprendizaje como transformación dan cuenta de la interacción fluida entre los distintos elementos que lo conforman. Los procesos cognitivos se ponen en acción y los contenidos son reorganizados para otorgarles significados. Esperan que los estudiantes puedan resignificar el conocimiento en un proceso de comprensión holística.

El proceso que describen es sostenido por propuestas metodológicas dialécticas. Los tiempos institucionales y de aprendizaje se pueden organizar y coordinar mientras que el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos. Además, las expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes intervienen modificando las estructuras organizacionales que pueden limitar los procesos de construcción de conocimiento que proyectan.

### **El docente como aprendiz adulto: retorno sobre sí mismo**

En los docentes que entienden a los aprendizajes como transformación el propósito de los procesos de enseñanza es la construcción de sentidos y significados para los aspectos de los objetos de estudio que se ponen en juego. Para esto se diseñan ambientes de aprendizaje que se complejizan gradualmente con los pequeños lo-

gros de los estudiantes. Estos se entienden como puentes certeros entre la construcción de los aprendizajes y las intencionalidades de la enseñanza.

La trama cognitiva que estos profesores explican, involucran sentidos emocionales de docentes y estudiantes. Su relevancia y trascendencia radica en la posibilidad de constituirse extranjeros de prácticas cotidianas para introducir novedades de los objetos de estudios. La interacción entre sujetos se presenta mediada por esas prácticas y los objetos de estudios a aprender.

En el aprendizaje por transformación el interjuego con el Otro es mencionado como instancia que interpela y cuestiona modos de entender y concebir los aprendizajes que se promueven. Dichos cuestionamientos los llevan a tomar conciencia de lo que los mismos evocan. En este sentido, el trabajo sobre el lenguaje es identificado como transversal en la construcción de los aprendizajes.

En el caso de estos profesores, ser aprendiz adulto implica lo que Filloux (1996) denomina retorno sobre sí mismo: "...Retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro" (Souto en Filloux, 1996, p. 11). Es decir, el proceso del retorno sobre sí mismo conlleva el encuentro entre sujetos, es el encuentro con los otros en un espacio de terceridad. En las entrevistas, los docentes diferencian sus procesos de aprendizaje y los de los estudiantes.

Durante estas comparaciones identifican rasgos de una trama temporal que involucra diferentes sujetos y ciclos de vida. En el contexto de la Universidad, los estudiantes y los integrantes de los equipos de cátedra son identificados como los otros, referentes de este sujeto aprendiz adulto – profesor universitario. Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y las instancias de debate sobre las mismas con sus colegas son evocadas como puntos de inflexión que propician la reflexión sobre sí mismos.

La complejidad que ello implica es descrita a partir de la interpelación del lugar del conocimiento y sus características por esos Otros significativos. En estos encuentros se regeneran procesos de construcción y apropiación de los elementos de la cultura puestos en discusión. A partir del retorno sobre sí mismos fortalecen rasgos subjetivos que los individualizan y distinguen de sus estudiantes.

### **El conocimiento como terceridad: huellas subjetivantes en su construcción**

El interjuego comunicacional entre estudiante, docente y objeto de estudio configura ambientes de aprendizaje por transformación. El objeto de estudio disciplinar es construido en conocimiento a enseñar y opera como objeto de la cultura. Además, entre los sujetos permite generar vínculos que habilitan preguntas e interacciones que favorecen el reconocimiento intersubjetivo.

La Universidad, en tanto espacio social, constituye un escenario público que busca desarrollar instancias de constitución subjetiva con vistas a la apropiación de objetos de la cultura diferenciales. En este marco, adquiere importancia el docente como referente y transmisor del legado cultural. Esta situación favorece en los estudiantes la construcción de redes de sentidos de la docencia en relación a los procesos de aprendizaje. Se entran las concepciones de los docentes como aprendices adultos y la propia experiencia de los estudiantes como sujetos del aprendizaje. Es decir, son produc-

to de su propia historia y de la historia social.

En el acompañamiento a los estudiantes en sus aproximaciones a los diferentes objetos de estudio, estos docentes desarrollan la capacidad de objetivarse en sus condiciones de existencia. A partir de la reflexión sobre sus experiencias docentes toman conciencia de sí mismos como sujetos críticos históricos. Es decir, "desplegar su libre ejercicio de adulto con reflexión, con pensamiento crítico y autocrítico, dentro de la institución." (Rosbaco, 2009, p. 10).

En este sentido, es que asumen al conocimiento como terceridad de crucial importancia para consolidar la objetivación requerida. Los docentes que conciben al aprendizaje por transformación asumen la autoridad de la palabra, la reconocen como propia. Es decir, se asumen capaces de exponer "proposiciones fundadas en la razón" (Dufour: 2007, p.153). Esas proposiciones se constituyen en objeto de cultura para los estudiantes.

En el mismo proceso, el docente habilita la discusión de estas proposiciones por parte de los estudiantes. Para esto es necesario que los estudiantes se reconozcan a sí mismos autorizados. Las preguntas y contra preguntas de docentes y estudiantes los introducen en el intercambio intersubjetivo. Dicho proceso instala al conocimiento como terceridad favoreciendo la desnaturalización de lo cotidiano.

Los sujetos se conciben como producto y productores de los modos institucionales, los que le permiten el otorgamiento de sentidos al presente, brindándoles la posibilidad de transformar la realidad social y proyectarse a un futuro por-venir. Preservar el derecho y la posibilidad de crear pensamientos y más simplemente de pensar, exige arrogarse el de escoger los pensamientos que se comunican y los que se guardan secretos: esta es una condición vital para el funcionamiento del yo (Aulagnier, año 1975, p.234).

### **A modo de cierre**

En la concepción de aprendizaje por transformación el entramado complejo de sujetos, contextos y condiciones configuran ambientes de aprendizajes que propician experiencias subjetivantes en quienes participan. Estos sujetos que aprenden y enseñan lo hacen en la Universidad como reguladora de procesos que están atravesados por las condiciones organizacionales – pedagógicas.

Al habilitar la interpelación, los Otros -estudiantes y colegas-, se erigen como referentes de este sujeto aprendiz adulto – profesor universitario. A partir del diálogo y la circulación de la palabra las interacciones entre docentes y estudiantes cobran entidad en los procesos de subjetivación. Es decir, a través del intercambio de palabras y pensamientos se construye un espacio intersubjetivo que de manera dialéctica enriquece a quienes lo conforman.

Aquí, el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimiento, conocimiento que se constituye como terceridad. Cada sujeto aporta rasgos singulares a su constitución. Los docentes coordinan las acciones de los estudiantes a fin de construir objetos de estudio que sin perder rigurosidad científica respondan a sus aproximaciones. En este sentido, el objeto de estudio es mediador del reconocimiento intersubjetivo. Además, puede favorecer que los profesores universitarios dejen huellas subjetivantes y transformen sus concepciones de aprendizaje y la de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1975). *La Violencia la Interpretación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Dufour, D-R. (2007). *El arte de reducir cabezas. II Parte*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Gonzalez Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Octaedro, Barcelona
- Martín, M. E., Iglesias, A. I., Fernández, M. N., Farías A.; Marcellino Viale, A. (2015). La configuración de ambientes de aprendizaje en la formación docente. En Etchevers, M. (Presidencia) *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Psicología Educativa y Orientación Vocacional*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Martin, M.E., Iglesias, A.I., Fernández, M.N. (2016). Aprendizaje como transformación. Una trama compleja en la formación docente. En Etchevers, M. (Presidencia) *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, "Subjetividad Contemporánea: elección, inclusión, segregación"*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, (3), pp. 28-49.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, (3), pp. 28-49.
- Ortega Santos, T. (2006). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia No. 3*, pp. 39 -46.
- Rosbaco, I. (2009). *Esfera pública y constitución psíquica en niños marginalizados*. Revista de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR, Rosario, Argentina. Laborde. Ed.
- Trigwell, K.; Prosser, M.; Marton, F. y Runesson, U. (2002). *A Phenomenographic Interview on University Press*.

# INTERVENCIONES DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS Y DEMANDAS: UNA VINCULACIÓN INEVITABLE

Martín, Diana

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación “Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio”, de la Universidad Nacional del Comahue. La propuesta de investigación responde a una perspectiva cualitativa, tomando como unidad de estudio las intervenciones del asesoramiento educacional en contextos formales y los significados que los distintos sujetos educativos le otorgan a esa intervención. Se elaboraron los instrumentos para la indagación, a fin de considerar como distintos sistemas de actividad se encuentran integrados en las intervenciones de los asesores educacionales. La recolección de la información se realiza a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales, para abordar la multiplicidad de voces, las diversas perspectivas, la plurideterminación de las intervenciones, recuperando la historicidad y horizontalidad en el análisis. En esta ponencia se resalta la relevancia que adquieren las intervenciones y las demandas, que por lo general son las que originan dichas intervenciones. Demandas que provienen de los directivos y/o docentes. Se analiza también la interrelación que se produce entre los distintos perfiles profesionales.

## Palabras clave

Asesoramiento educacional, Intervención, Demandas, Corresponsabilidad

## ABSTRACT

INTERVENTIONS OF TECHNICAL TEAMS AND DEMANDS: AN UNAVOIDABLE LINKAGE

The present paper is drawn from the research project “Interventions in educational counseling as mediations that occur in school contexts of the Middle Level”, National University of Comahue. The research proposal responds to a qualitative perspective, taking as a unit of study the interventions of educational counseling in formal contexts and the meanings that the different educational subjects grant to that intervention. The tools for the inquiry were elaborated, in order to consider how different systems of activity are integrated in the interventions of the educational advisers. The collection of information is done through in-depth interviews with different institutional actors, to address the multiplicity of voices, the different perspectives, the multi-determination of interventions, recovering historicity and horizontality in the analysis. This paper highlights the relevance of the interventions and the demands, which are generally the origin of these interventions. Demands that come from the managers and / or teachers. It also analyzes the interrelation that occurs between the different professional profiles.

## Key words

Educational counseling, Intervention, Demands, Co-responsibility

## Introducción

La presente ponencia forma parte del trabajo que actualmente realizamos en la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (1), desde el año 2014.

Uno de los aspectos más significativos en el quehacer cotidiano de los/as técnicos/as que desarrollan sus actividades profesionales en las instituciones educativas de la provincia de Río Negro son las *intervenciones*, pero también *las demandas* originadas en los docentes, directivos y supervisores.

*Intervenir* es una palabra que en ocasiones resulta mágica para *resolver* situaciones conflictivas. Desde nuestro punto de vista, la intervención no es mágica ni resuelve los problemas unidireccionalmente. Es necesario volver a recuperar aquellos conceptos claves que en nuestra investigación hemos trabajado de manera constante durante todo el desarrollo de la misma: acompañamiento, corresponsabilidad, cooperación, trabajo compartido y modalidad preventiva. Esa es la magia. “*No todo se puede, no se puede solos*”. Nos estamos refiriendo a las intervenciones de los profesionales que, por lo general –casi exclusivamente podríamos decir– son el resultado de una demanda institucional. La demanda es el primer eslabón de un proceso que conduce al asesoramiento colaborativo. De allí la relevancia que le otorgamos a la dupla *intervención-demanda*. Si bien es importante reflexionar sobre el significado que adquieren las demandas y su relación con las intervenciones, también indagar el sentido de esas intervenciones adquiere relevancia en la tarea que desarrollan los equipos técnicos.

## Las intervenciones de los equipos técnicos: modelos, prácticas y dimensiones

Una manera de entender la intervención de los equipos de orientación psicopedagógica es, desde nuestra visión, sustentar la misma en aquellos conceptos que hacen a la verdadera vida institucional. De allí que siempre la finalidad básica de la intervención de los equipos requiere que se plantee su participación en procesos educativos variados y de diferente alcance; lo que, en consecuencia, diversifica el ámbito de su intervención y comporta un estilo de relación con la institución escolar colaborativo e interdisciplinario, a la vez que comprometido y respetuoso.

Tradicionalmente las intervenciones de lo/as técnicos/as estuvieron enroladas en un enfoque que priorizaba la intervención en el diagnóstico y el apoyo a la resolución de problemas de aprendizaje individuales y, en las últimas décadas, el desarrollo de tutorías. Los cambios sociales en la conformación de una nueva cultura e

identidad juvenil hacen indispensable el trabajo interdisciplinario en las intervenciones, que permita generar acciones cada vez más compartidas y menos estructuradas.

¿Existen modelos de intervención en los cuales sostener la actividad de los equipos? Tal como hemos mantenido de manera constante, consideramos que no existiría un modelo para garantizar evaluaciones positivas al intervenir, puesto que un modelo es una representación simplificada de la realidad. Nuestra postura es respetar el contexto institucional en el cual está inserta la escuela o colegio de la zona. No obstante, en reiteradas ocasiones los modelos de intervención nos aportan una visión general del proceso, de cómo, sobre quién, desde dónde y cuándo intervenir.

Los tres modelos básicos: el clínico, el de programas y el de consulta colaborativa, se caracterizan por los siguientes aspectos:

*Intervención clínica:* centrada en lo individual, en la relación personal y su finalidad es terapéutica, requiriendo una intervención especializada. Su uso exclusivo lo hace insuficiente para atender las necesidades de orientación en el contexto escolar.

*Intervención por programas:* supone la intervención directa sobre un grupo ante necesidades detectadas expresamente mediante una evaluación previa de necesidades y mediante un programa. Este modelo insiste en el carácter preventivo de la intervención. El análisis de necesidades y demandas es el punto de partida de la planificación de los programas. Un buen programa debe anticiparse a la demanda o, al menos, la evaluación debe servir para que las acciones puntuales se conviertan en programas.

*Intervención de consulta colaborativa:* este es un modelo de intervención indirecta, de proyección grupal, centrado en la relación entre un/a técnico/a y un consultante (docente/directivo). Se trata de aumentar la competencia y el desarrollo de habilidades del docente, tanto en sus clases como en el ejercicio de la tutoría respecto a sus alumnos/estudiantes. Destacamos que los docentes son los responsables directos de la orientación a nivel aula, de modo colaborativo, para desarrollar una intervención, sobre todo grupal, con los alumnos en forma de programas. El trabajo de los profesionales es una tarea con otros actores institucionales.

Podemos afirmar que ningún modelo responde a las necesidades y demandas a los equipos presentes hoy en el sistema educativo provincial, pero sí se puede rescatar, de cada uno de ellos, aspectos a tener en cuenta al momento de *intervenir* en determinadas situaciones. Siempre es importante considerar las distintas áreas de intervención, por ejemplo, el área o ámbito de atención a la función tutorial, al área de la orientación vocacional, al área de las adaptaciones curriculares, al área de las trayectorias escolares, entre otras.

Actualmente los equipos de la provincia, desarrollan sus intervenciones de acuerdo a las demandas recibidas, quizás sin una base teórica potente, que les permita actuar a partir de la reflexión particularizada. Uno de los aspectos fundamentales en la problemática de las *intervenciones*, tiene que ver con la evaluación de las mismas, con el análisis de los aportes realizados por los profesionales y con la posibilidad de actuar interdisciplinariamente.

A continuación algunas expresiones de profesionales -recuperadas del trabajo de campo- nos muestran la variedad en las prácticas de intervención y la imposibilidad, a veces, de vincular los distintos

perfiles de los técnicos/as:

*Hubo avances significativos dado que se comenzaron a realizar intervenciones institucionales. No obstante, se siguen llevando a cabo intervenciones individuales.* (Psicóloga, nivel inicial y primario, zona Sur)

*Persiste la tensión entre intervenciones asistencialistas y preventivas. Entiendo que atendiendo el requerimiento de las escuelas, se tiene que comenzar a trabajar sobre esa primera demanda y abriendo el análisis de las problemáticas recurrentes, se puede, por momentos, asistir con sus diferentes alcances: asesorar, acompañar y, al mismo tiempo, hacer lugar a algunas acciones preventivas. Claro, esto no es fácil de lograr.* (Psicopedagoga, nivel medio, zona Valle Inferior)

*El modo de intervención suele darse en duplas de técnicos de distinto perfil. Depende de la dotación de perfiles con las que cuenta la supervisión, de la complejidad de la demanda y de la experiencia en el rol. Puede haber una intervención de mayor preeminencia de un perfil ante un emergente, por ejemplo, para cuestiones judicializables de maltrato, la Técnica Social viene, pero analiza la problemática junto con los otros perfiles.*

*El impacto procura ser el de garantizar la escolaridad para el secundario obligatorio. No siempre se logra, los procesos duran años. El impacto es difícil de conducir, cuando hay cuestionamientos implícitos o propuesta de reestructuración de roles o actitudes docentes y/o de directivos. Subsisten en muchos docentes y en escuelas pensamientos-demandas-reproche de insuficiencia o incompetencia de los ETAP porque no están en la medida en que se les demanda, porque no se les puede derivar estudiantes, porque no les dicen cómo tienen que hacer.* (Supervisora, nivel medio, zona Alto Valle Oeste)

*Me parece que las intervenciones son buenas cuando son posibles de llevarlas a cabo nosotros y la familia, el seguimiento permanente y continuo, la presencia permanente del ETAP en las escuelas.* (Docente, nivel medio, Valle Inferior)

De los testimonios anteriores podemos destacar que no siempre se interviene interdisciplinariamente. Los equipos están constituidos con distintos perfiles y organizan su tarea construyendo un diálogo entre distintas disciplinas, pero al momento de intervenir ante una determinada situación solo uno o dos –a lo sumo– técnicos/as actúan y pierden así la multiplicidad de miradas que otorgaría la verdadera intervención institucional.

Y ¿qué decir del impacto que producen las *intervenciones*? Veamos algunas expresiones de distintos actores institucionales:

*El impacto es muy pobre. Existen muchas quejas por parte de los docentes por las sugerencias que realizan... Por ejemplo, se espera algún aporte de estrategias diferentes y la recomendación técnica de cómo intervenir. Y esto no sucede. En momentos, las diferencias se dan porque parece existir una diferencia muy grande entre el saber de unos y otros, sin posibilidad de encuentro. El técnico es muy teórico y el docente demanda estrategias reales. Si bien no quieren recetas, el enojo siempre es el mismo. Tardan medio año para evaluar y dicen lo mismo que vemos en la escuela con un término teórico y no brindan mayores estrategias de acción* (Directora, nivel primario, zona Atlántica)



No sé si mis intervenciones son buenas o no, no lo sé, no lo puedo evaluar. No sé si mis aportes impactan positivamente. Yo vengo con otra impronta, he trabajado en el hospital y en el juzgado y no tengo experiencia en educación, a veces tengo la sensación que las trabajadoras sociales de educación sólo mandamos notas y hacemos informes e intervenimos poco. (Trabajadora Social, nivel primario, zona Andina)

A veces las intervenciones son eficaces, otras veces no (...), pero bueno, depende del equipo y de qué tipo de casos sean. A veces el impacto es el esperado, otras veces no. (Directora, nivel medio, Valle Medio)

Todos los testimonios dudan acerca del impacto de las intervenciones. Quizás, el no actuar interdisciplinariamente lleva a expresiones como las anteriores. Se puede afirmar que, si no se realizan en conjunto, se desaprovecha absolutamente la diversidad de perfiles, que resulta altamente positiva para la conformación de los equipos. Es importante rescatar las dimensiones más significativas que Sobrado Fernández (2) enuncia para que la intervención de los profesionales resulte positiva: tener en cuenta las características contextuales de cada institución que los equipos atienden; la necesidad de intervenir, justificando su accionar; formular los objetivos de la misma, en función de la familia, los docentes y los alumnos/estudiantes; identificar y categorizar las posibles intervenciones; determinar las necesidades sobre las que es factible intervenir; planificar y organizar la intervención a realizar; establecer los instrumentos –herramientas– necesarios para el tiempo disponible; realizar la intervención desde una mirada multidisciplinar, cronograma mediante; evaluar las intervenciones realizadas, considerando el impacto que hubieran tenido.

Mientras que desde la teoría de la actividad, la realidad de los equipos está formada por una serie de sistemas en relación continua entre ellos. Un sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica, y organizados en función de una finalidad. Los sujetos están inmersos en una realidad donde coexisten diversos sistemas: técnicos/as, la institución y la comunidad, cada uno de ellos con sus reglas, estructura y división del trabajo. Los sistemas son grupos que tienen su historia, organización y características propias. Son sistemas abiertos que se relacionan con otros de su contexto y esto queda demostrado en los múltiples y variados testimonios de los propios técnicos/as y otros sujetos como directivos, supervisores, docentes, etcétera.

Las continuas relaciones con otras organizaciones conforman y explican la complejidad de las situaciones en las que actúan los profesionales, que viene dada por la variedad de elementos existentes y por la interacción entre ellos.

Cada sistema actúa relacionado con otros: organizándose al interior con características singulares, pero también aceptando las influencias de otros sistemas provenientes del exterior. Los instrumentos –herramientas– que utilizan los profesionales también son singulares y, en cada zona supervisiva, se prioriza uno u otro. Asimismo, el impacto que producen las intervenciones dependerá en gran medida de la posibilidad de actuar interdisciplinariamente y de reflexionar profundamente acerca de la propia práctica profesional institucional.

### **Análisis de las demandas: origen, pertinencia y ámbitos**

Uno de los temas vinculados directamente al de las intervenciones es el que refiere a las demandas de la intervención: dónde se origina, si realmente son una demanda, cómo actuar ante ellas, qué seguimiento realizar, qué devolución proponer son algunos de los aspectos que más nos interesa desarrollar en este apartado, siempre teniendo en cuenta las voces de los/as técnicos/as de la provincia y de distintas zonas supervisivas.

La intervención, por lo general, parte de una demanda y se inscribe en un contexto de clarificación de roles, intercambio de información y delimitación del marco de actuación. La demanda que la institución, a través del directivo y/o docentes, hace a los profesionales, no puede ser considerada siempre como necesidad de intervención. Pensamos que antes de abordar la situación planteada como problema, hay que reflexionar y diagnosticar cuáles son las razones concretas que la motivan. Para eso tenemos que acordar que no toda demanda responde a una necesidad real –al menos en su formulación inicial– y que toda demanda responde al contexto en la que esta se expresa. En ocasiones, las demandas pueden responder a situaciones puntuales y, en otras, al momento que atraviesa la institución, por ejemplo, a sus concepciones sobre el proceso enseñanza y aprendizaje, a la situación institucional, a las experiencias anteriores que hubieran tenido con otros profesionales.

Así, la primera tarea frente a una demanda consiste en analizar a qué responde y valorar la pertinencia o no de iniciar la intervención requerida. En otro momento, es importante compartir este análisis con directivos y docentes, explicitando el objetivo de la colaboración, la resignificación –o redefinición de la demanda– o en el no inicio de la intervención. Algunos posibles indicadores para el análisis de las demandas podrían ser, entre otros, los siguientes: ¿Quién realiza la demanda?, ¿Cómo se consensuó la misma? ¿Qué ámbitos de intervención incluye?, ¿Cómo definimos la colaboración a partir de la demanda?, ¿Cómo se organiza la intervención? ¿Qué impacto producirá la intervención en la institución?

(...) en general tienen que ver con cuestiones como “no tiene límites... no respeta pautas... no quiere trabajar... no sé qué le pasa” y, después, muchas agresiones, chicos con problemas de comportamiento, chicos que pasan muchas horas solos sin un adulto que los acompañe en su transitar escolar (...) también situaciones de violencia, de sospechas de abusos sexuales, mirá en estos seis meses del año se han planteado tres o cuatro sospechas de abuso. (Psicóloga, nivel primario, zona Alto Valle Oeste)

Las demandas provienen de diferentes lugares: por ejemplo de las escuelas que la solicitan por la atención de estudiantes (ausentismo, agresividad, consumo problemático, problemáticas sociales), en menor frecuencia por escasos logros en el aprendizaje y en situaciones conflictivas con el entorno (disputas entre barrios, con vecinos del establecimiento, con la policía).

También provienen de la supervisión, para trabajar en conjunto en el acompañamiento a la gestión escolar, de la justicia (escolarización de jóvenes, coordinación con programas del Ministerio de Desarrollo Social, articulación con profesionales del Hospital. Y también tenemos demandas del Ministerio, que suelen ser situaciones institucionales complejas y se nos encomienda el seguimiento. (Técnica psicopedagoga, nivel medio, zona Valle Inferior)

En este nivel, las mayores demandas tienen que ver con inasistencias de los estudiantes, problemas de conducta y situaciones particulares de aquellos que se encuentran en Proyecto de Inclusión. (Psicóloga, nivel medio, zona Sur)

Yo estoy en el nivel medio vespertino-noche y puedo enumerarte millones de demandas que nos llegan, por ejemplo, respecto a interferencias en la comunicación a nivel institucional y áulica (entre equipo directivo y docentes, entre estudiantes y docentes, entre docentes y padres), demandas acerca del diseño e implementación de Adecuaciones Curriculares, sobre cómo trabajar con las trayectorias escolares no derivadas de discapacidad, estudiantes, madres de pueblos originarios, estudiantes enfermos/as que no pueden asistir a la escuela, sobre el PEI, acerca de saberes disciplinares, sobre la llamada transposición didáctica, especialmente en docentes no profesores (abogados, técnicos, contadores), más o menos esas son las demandas que nos llegan. (Pedagoga, nivel medio, Alto Valle Oeste)

Las más recurrentes son las de dificultades en el aprendizaje, ligadas a cuestiones propias de la escuela, como seguir pensando en lo homogéneo como determinante de los ritmos y tiempos de aprendizaje. También hay demandas de riesgo social, violencia, adicciones y hace algunos años, recibimos muchas demandas de convivencia escolar (...). (Pedagoga, nivel primario, zona Alto Valle Centro)

Si bien es cierto que claramente se perciben las diferencias según los niveles y zonas, también es importante destacar que la recurrencia en las demandas tiene que ver con problemáticas sociales y de vínculos interpersonales. Dichas demandas son un indicador de la realidad, pero la interpretación de la situación-problema, objeto de demanda, tiene significados diferentes según el contexto específico en el cual está inserta la institución

Cabe destacar la importancia de trabajar conjuntamente –corresponsablemente– la situación por la que se presenta la demanda. Para ello se necesita explicitar los marcos referenciales, no sólo de los/as técnicos/as, sino también de los otros actores institucionales, sean docentes, directivos, supervisores que originaron la demanda. Otros aspectos a tener en cuenta, al recepcionar la demanda, tiene que ver con las representaciones y las expectativas que tiene quien solicitó la intervención. Los profesionales y el resto de los actores de la institución tienen que tener claro los límites, las formas, los tiempos, los cambios y las resignificaciones de la intervención con el propósito de no crear falsas expectativas.

Comentarios tan simples como “*el impacto de las intervenciones no siempre es positivo*”, “*a veces demandamos y el equipo no satisface las expectativas de los profesores*” (docente y directivo, nivel medio, zona Valle Medio) hacen que, cada vez, tomen más fuerza los conceptos claves de cualquier asesoramiento o propuesta psicopedagógica: acompañamiento, corresponsabilidad, trabajo compartido. De otro modo, seguramente que las intervenciones nunca serán positivas, más allá de saber que todas las expectativas y deseos nunca pueden cumplirse.

Es cierto que son muchas las dificultades que trae aparejado el poder trabajar conjuntamente, pero –según testimonios recogidos en el trabajo de campo y nuestras propias visiones– es necesario que desde la Dirección de Inclusión, de Educación Especial y Asistencia Técnica del Ministerio de Educación se propicien encuentros

conjuntos con los/as técnicos/as, con los/as docentes, directivos y supervisores con propósitos específicos, que marquen la relevancia del trabajo compartido en situaciones de conflicto que demandan la intervención de los profesionales. Hasta que no se cree conciencia de la corresponsabilidad, no dejará de considerarse al técnico/a como un “mago sin magia”, como un “resolutor de problemas”.

La tan mentada corresponsabilidad provoca cierto temor especialmente en los/as docentes que esgrimen “no estar preparados/as para esta tarea”. Ahora sí, es un desafío para los/as profesionales de los equipos técnicos, lograr bajar los niveles de ansiedad que provocan situaciones de este tipo. Las funciones están delimitadas, no es la misma la de un/a docente que la de un/a técnico/a, lo importante es clarificar de dónde partimos, con qué saberes contamos y qué posibles negociaciones se realizarán para llegar a una visión compartida, más allá de los puntos de vista discrepantes que, por supuesto, existirán.

### Una reflexión final

Lo expuesto permitirá revisar las intervenciones, originadas en demandas puntuales, de los técnicos/as y evaluarlas desde el mismo inicio de la tarea. Quizás quede aún demasiada rigidez en las actuaciones y exista desajuste entre las posibilidades que tienen los profesionales de estos equipos y las expectativas que generan. Es un desafío. Una alternativa de avance puede lograrse explicitando y enmarcando las intervenciones dentro de una postura coherente, definiendo claramente las acciones y delimitando lo que se puede y se sabe hacer, pero siempre en un trabajo compartido.

### NOTAS

Proyecto de investigación “*Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio.*” dirigido por la Dra. Diana Martín Sobrado Fernández, L. (1993) *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Editorial Universitat

### BIBLIOGRAFÍA

- Bassedas, E. y otros, (1995). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bertoldi, S., Porto, E. y otros (2006/2008) Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinar de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: nivel medio del Sistema Educativo Provincial de Río Negro. Proyecto de investigación. Viedma (RN): Curza, Universidad Nacional del Comahue.
- De La Vega, E. (2009). *La intervención psicoeducativa*. Encrucijadas del psicólogo escolar. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- 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. y Lave, J. (Comp.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E. y Ferreiro, M. (2005). *Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas situados*. Buenos Aires: XXX Congreso Interamericano de Psicología.
- Greco, M.B. (2014) *Intervenciones de los equipos de Orientación Escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales*. Investigación en curso. Buenos Aires: Facultad Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Hernández, F. (s/datos) Planteos acerca de la intervención de los/as asesores/as. Ficha de circulación interna: Universidad Nacional de Tucumán.
- Korinfeld, D. (2003). La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental. En *Revista Ensayos y Experiencias* N° 47, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Martín, D. (1995). La orientación escolar: fundamentos teóricos epistemológicos. En *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 2, N° 7. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Martín, D. (2012). Fundamentos de la Orientación Escolar. Mimeo de circulación interna, cátedra Orientación Escolar y Vocacional. Reelaboración del artículo publicado en 1995 en la *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 7. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Martín, D. y Musci, C. (2012). Asesoramiento educacional: marco teórico-metodológico para el análisis de las intervenciones profesionales. Rosario: Jornadas de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- Marrodan Saenz, M. y Olivan Plazzola, M. (1999). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En Monereo, C. y Solé, I *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Editorial Alianza.
- Nicastro, S. (2005). Pensando la intervención. Una reflexión desde bambalinas. En *Revista Ensayos y Experiencias*, N° 58. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sobrado Fernández, L. (1993). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: PPU Ediciones.
- Valdez, D. (2001). El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Elichiry, N. (Comp.) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

# HABLAN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ACERCA DEL ASESORAMIENTO EDUCACIONAL

Martín, Diana; Martín, Laura Cecilia

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

El propósito de la presente ponencia es presentar algunos de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, del proyecto de investigación titulado: Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio, focalizando la mirada en el asesoramiento educacional, y el sentido y significados que los directivos le otorgan a las intervenciones de los equipos técnicos de la provincia de Río Negro (ETAP). La propuesta consiste en considerar por un lado, el asesoramiento como coproducción de acompañamiento en un marco más amplio y distinto de relaciones que incluye a la comunidad escolar en su totalidad. Ello implica conceptualarlo como una práctica educativa situada, no restringida a los profesionales. Por otro lado, se pretende profundizar las distintas formas que toma la intervención dependiendo del posicionamiento epistemológico con el que cuentan cada uno de los actores institucionales, los cuales de acuerdo a ésta, pueden producir distintos efectos en la comunidad educativa.

## Palabras clave

Asesoramiento educacional, Prácticas de intervención, Acompañamiento y colaboración

## ABSTRACT

### MANAGEMENT TEAMS TALK ABOUT EDUCATIONAL COUNSELING

The purpose of the present paper is to present some of the results obtained in the fieldwork of the research project entitled: Interventions in educational counseling as mediations that occur in school contexts at the Middle Level<sup>1</sup>, focusing on educational counseling, And the meaning and meanings that the managers give to the interventions of the technical teams of the province of Río Negro (ETAP). The proposal is to consider, on the one hand, counseling as a coproduction of accompaniment in a broader and different framework of relationships that includes the entire school community. This implies conceptualizing it as an educational practice located, not restricted to professionals. On the other hand, it is sought to deepen the different forms that the intervention takes depending on the epistemological positioning with which each of the institutional actors count, which according to this, can produce different effects in the educational community.

## Key words

Educational counseling, Intervention practices, Accompaniment and collaboration

## INTRODUCCIÓN

La problemática a ser comentada en esta instancia, apunta a focalizar la mirada en los equipos de gestión y en los profesionales involucrados en el asesoramiento educacional, y sus intervenciones, tanto en la sala de clase como en el ámbito institucional.

Considerándolas como un sistema de actividad, con el propósito de analizar sus motivaciones, objetivos, condiciones, herramientas y resultados (Engeström, 2001) dichas intervenciones se reconocen como mediaciones entre los sujetos y los objetos sobre los que operan, pero además, suponen interacciones entre diversos sistemas de actividad, generando contradicciones que las caracterizan y posibilitan la construcción de nuevos sentidos y significados del asesoramiento, es decir, posibilitan el aprendizaje expansivo. Particularmente interesa analizar las relaciones entre diversos sistemas de actividad que se producen en contextos escolares formales en la provincia de Río Negro.

En particular, interesa estudiar los sentidos que los equipos de gestión le otorgan a las intervenciones de los Técnicos/as que integran los equipos de asesoramiento -en este caso, en Río Negro- ETAP. Se trata de identificar dichas intervenciones, a partir de las actividades, acciones y operaciones (Leontiev, 1978), reconocer los factores que inciden en el desarrollo de las mismas, así como los recursos que implementan para realizarlas, y luego los impactos de estas intervenciones a partir de los/as asesores y de los distintos actores involucrados.

La preocupación por estudiar e indagar acerca de las intervenciones del asesoramiento educacional como mediaciones en prácticas situadas proviene de una línea de investigación que focaliza en la relevancia de los instrumentos mediadores como herramientas psicológicas que tienen un origen social, que se las utiliza para comunicarse con otros, para mediar en el contacto de los mundos sociales y luego internalizar su uso. Por ello, consideramos valioso analizar dichas mediaciones no solo dentro del aula, sino a nivel de toda la comunidad educativa. En este punto surge el interés por analizar las mismas como instrumentos de mediación.<sup>1</sup>

En nuestra provincia, la tarea de asesoramiento educacional es realizada por los diversos profesionales que se desempeñan en esa actividad, y cuyo objetivo es justamente, optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un lugar de colaboración, acompañamiento y co-construcción de saberes con los demás actores implicados. De allí que el mayor desafío es la construcción conjunta de problemas e intervenciones con los demás agentes participantes, en una constante negociación y orquestación de diversos significados.

Tradicionalmente, las intervenciones de los/as asesores/as (tutores, orientadores, técnicos, entre otros) en la institución estuvieron

enroladas en un enfoque psicoeducativo que priorizaba el diagnóstico y la ayuda en la resolución de problemas de aprendizaje individual. En la actualidad, se torna necesario reinventar propuestas de intervención que den cuenta de las rupturas e incertidumbres originadas por los múltiples cambios sociales en la conformación de una nueva cultura. Para ello, resulta indispensable el trabajo interdisciplinario que posibilitará generar marcos conceptuales y de acción cada vez más compartidos y menos estancos. Desde esta perspectiva, es que consideramos que esas intervenciones son valiosísimas prácticas situadas.<sup>ii</sup> Son instrumentos que incide y se coordinan intencionalmente con las acciones de directivos, docentes, estudiantes, incluyendo a todos los actores implicados en ella, e incluso a otros/as asesores/as y al sistema de asesoramiento en general (Equipos Técnicos). Son parte de un sistema de interacciones, suponen modos de mediación y surgen de procesos de apropiación o de dominio de las mismas, a partir de procesos históricos de consolidación de las mismas.

De acuerdo al nivel de conocimiento que se pretende obtener, este estudio se inscribe dentro del tipo exploratorio – interpretativo, por cuanto se trata de comprender distintos aspectos del objeto de estudio, presentando descriptiva y comprensivamente al asesoramiento educacional como práctica situada.

En consecuencia, la metodología en relación a la investigación responde fundamentalmente a una perspectiva cualitativa. Se entiende que este modo de aproximación al objeto, fundamentado desde la perspectiva Socio-histórica y en la Teoría de la Actividad, puede contribuir significativamente al conocimiento de las diversas modalidades que se producen en el asesoramiento educacional.

En consecuencia, el trabajo de campo se realizó en colegios de nivel medio de la provincia de Río Negro que son asesoradas por los ETAP.<sup>iii</sup> Para tener una mirada más amplia se optó por realizar el trabajo de campo en 4 regiones de la provincia, lo que posibilitaría tener un panorama más significativo del objeto de estudio, de modo tal que queden representadas diferentes zonas supervisivas, reconocidas por el Consejo Provincial de Educación.

La recolección de la información, se llevó a cabo a través de entrevistas en profundidad con diferentes actores institucionales, para abordar la multiplicidad de voces, las diversas perspectivas, la plurideterminación de las intervenciones, recuperando la historicidad y horizontalidad en el análisis. Se realizaron entrevistas a los/as técnicos/as del ETAP, a los directivos, a los docentes y a los estudiantes de 1° y 4° año de las instituciones seleccionadas. Esto permite estudiar los distintos sistemas de actividad como componentes de un sistema principal. Sin embargo, en función del presente trabajo, y para reducir la complejidad del análisis, se realizó un estudio del sistema de actividad de los directivos en forma independiente, y de las contradicciones en el interior del mismo, siempre en relación con otros sistemas de actividad. Por lo tanto, se realiza el análisis e interpretación de las entrevistas con los directivos.

### **El asesoramiento educacional desde la Teoría de la Actividad.**

Al revisar las investigaciones referidas a las intervenciones del asesoramiento educacional se constata la variedad, multiplicidad y extensión de producciones. En algunas de ellas se encuentran coincidencia con la perspectiva de los sistemas de actividad, y permiten

ampliar el espectro teórico desde el cual nos situamos. Se optó por seleccionar algunos de estos estudios considerados relevantes para el trabajo que aquí se propone. En consecuencia, se recuperaron aquellos antecedentes que priorizan la modalidad colaborativa, que analizan el asesoramiento desde la identidad de la función a partir de un *actuar en situación*, y que proponen el establecimiento de determinadas estrategias que responden a la singularidad de cada contexto:

- el asesoramiento como práctica institucionalizada viene determinada, fundamentalmente por los componentes político-administrativos que regulan el sistema en general y las condiciones de trabajo de los asesores en particular;
- el asesoramiento como práctica colectiva viene determinado por componentes culturales e ideológicos de un contexto institucional;
- el asesoramiento como práctica personal viene determinada por componentes idiosincráticos y autobiográficos que afectan a los asesores como sujetos.

### **Análisis de los testimonios de los/as directores/as de las instituciones educativas de nivel medio**

Ningún consultado duda de la relevancia de los equipos técnicos del ETAP. Los directivos consideran que el ambiente existente en la actualidad, la organización, las formas y modos de trabajo del equipo y las actitudes del cuerpo profesoral son aspectos que influyen en la visión que cada actor institucional tiene respecto a los/as técnicos/as que conforman dichos equipos. No obstante, existen algunas pretensiones que no son satisfechas cuando los profesionales cierran una intervención e informan sobre la misma a quién haya originado la demanda. Son cuestionadas también las vías de coordinación y, por lo recogido en el trabajo de campo, creemos que para las actuaciones de los/as técnicos/as sean convergentes y coherentes entre sí, se hace necesaria la existencia de mecanismos de coordinación ágiles y eficaces que los mismo equipos tendrían que construir para lograr impactos positivos de sus intervenciones.

*Actualmente y con las situaciones complejas que se viven en las instituciones educativas, por supuesto que los equipos son absolutamente necesarios. Pero quiero decirte que no todos los docentes lo consideran igual, algunos piensan que “tocan de oído”, escriben algo y se van. Otros en cambio dicen que les agrada trabajar con ellos/as porque les dan otra mirada y tienen otras perspectivas. De cualquier manera, a favor o en contra, para mejorar las tareas que desarrollan deberían establecer criterios básicos para asignar a cada profesional en las zonas. A ver... me estoy refiriendo a la mayor o menor complejidad de las instituciones educativas. A veces las distancias a la sede y sus características urbano-geográficas condicionan la tan mentada coordinación de los equipos entre sí y con los supervisores. (Directora nivel medio, zona Valle Medio)*

*En este momento siento que el asesoramiento que nos dan es escaso. Yo reconozco que tienen muchas instituciones bajo su órbita y que los docentes realizan muchas demandas, pero es necesaria otra organización en los ETAP (que no depende de ellos), sino de la Dirección Central. Por ejemplo, no todas las intervenciones tienen que ser del mismo tipo, justamente porque las escuelas son distintas, las complejidades son distintas, los grupos de docentes son*

*distintos y a veces se nota que quieren intervenir en escuelas del centro de la misma manera que en escuelas de barrios de escasos recursos o, peor aún, de localidades distintas. A veces están seis meses con un diagnóstico, eso es mucho, porque entre una cosa y otra se terminó el año (...) es complicado.* (Directora nivel medio, zona Atlántica)

Dos testimonios distintos, zonas también diferentes, pero que dejan ambos traslucir la necesidad de ciertas transformaciones en los equipos, para que su accionar resulte beneficioso para las instituciones. Sea desde la Dirección Central como de los propios integrantes de los equipos, los cambios implican desafíos tanto académicos como presupuestarios. La cobertura de cargos en aquellos equipos que sólo tienen uno o dos profesionales resulta ser absolutamente necesaria ya que los equipos requieren urgentemente que todos los perfiles sean cubiertos.

Respecto a las situaciones recurrentes que solicitan el acompañamiento de los equipos, podemos rescatar algunos testimonios que nos muestran que uno de los ámbitos más destacados refiere a las dificultades en el aprendizaje escolar -particularmente en algunas asignaturas-, en la convivencia cotidiana, en situaciones conflictivas tanto a nivel familiar como institucional, en procesos de inclusión, entre otros. Expresiones de dos directoras confirman lo antes dicho:

*Los técnicos intervienen comunicando a los equipos directivos y docentes las trayectorias de los alumnos y las familias en los casos que conozcan. Se visualiza que las intervenciones tienen un carácter diagnóstico en el primer año, en ocasiones de tipo institucional; pero son las menos. Por lo menos en los primeros años se trabaja mucho con el chico o en relación al chico* (Director nivel medio, zona Atto Valle)

*Diagnósticos psicopedagógicos y diagnósticos de aprendizaje. Y diagnósticos sociales y económicos, cómo es la familia, qué contención tiene. En general, le hacen una entrevista al chico, pero también a los padres, y es donde empiezan los problemas, porque hay familias desintegradas, hay padres adolescentes que no pueden abordar a sus hijos, y eso ellos lo tienen que percibir para poder ver la realidad del estudiante* (Directora Nivel medio Zona Sur)

Al ser consultados sobre el modo de intervención en las distintas situaciones podemos afirmar que por lo general comunican al equipo de gestión y también a los docentes, las trayectorias de los estudiantes y las familias en caso que conozcan:

*En los primeros años, se trabaja mucho con el estudiante, convocan a las familias y suelen trabajar en talleres con temáticas específicas. Esto me parece interesante, especialmente cuando aparecen casos de inclusión y reajustes de trayectorias en estudiantes que llegan de otras jurisdicciones* ( Directora Nivel medio, Zona Alto Valle Este)

*(...) por lo general trabajan en la articulación de los procesos de inclusión, haciendo o comparando planes de estudios y favo-*

*reciendo ajustes en las nuevas escuelas* (Directora nivel medio, zona Valle Inferior).

Un aspecto que resultó interesante fue la relación existente entre los/as directores/as y los/as profesionales que asesoran las instituciones:

*Es una relación pedagógica y vincular muy buena, porque primero los tenemos todas las semanas aquí. (...)Tenemos dos referentes institucionales, una de ellas es psicóloga, y hasta recién estábamos contentos porque teníamos a una preceptora que va a trabajar unos 15 días, que es trabajadora social. También tenemos una maestra fortalecedora que es la de primer año, que funciona de puente entre los profesores y el primer año, desde su adaptación desde séptimo grado de nivel primario. Y tenemos una referente institucional en segundo año que es la que acompaña a los chicos especialmente cuando tiene dificultades pedagógicas* (Directora Nivel medio Zona Sur)

*Tenemos buena relación en general, claro con algunos mejor que con otros. Suele suceder que en ocasiones proponen estrategias que a los/as docentes no les convencen y es así...donde se produce algún cortocircuito entre todos.* (Directora nivel medio, zona Alto Valle Centro).

En síntesis, la visión sobre el rol profesional de los integrantes de equipos técnicos, que los/as directivos, depende de la zona supervisiva en la que el equipo desarrolla su actividad. En ocasiones, los actores institucionales se centran en las funciones que “deberían” cumplir, otras veces en las expectativas que tienen cuando demandan la presencia de los/as técnicos/as y desde ese centramiento proponen “mejoras” para el futuro de los equipos. Es importante aclarar que todos/as los/as consultados/as están seguros que las impresiones cambiarían si cada equipo tuviese menos cantidad de instituciones, para “atender”, acompañar y “ayudar” –según sus propias palabras– en la resolución de conflictos institucionales.

### **A modo de cierre**

Consideramos que para que la intervención de los profesionales resulte positiva, es necesario tener en cuenta algunas cuestiones que permitan optimizar el trabajo que realizan desde los equipos técnicos. Por ejemplo, tener en cuenta las características contextuales de cada institución, identificar y categorizar las posibles intervenciones, planificar y organizar las mismas determinando los instrumentos necesarios para el tiempo que se dispone y por supuesto realizar las intervenciones desde una mirada multidisciplinar a través de un cronograma. Finalmente creemos que el impacto que las intervenciones producen sobre los distintos actores es el medio más adecuado para evaluar lo realizado ante una situación específica.

Una reflexión posible es que queda aún demasiada rigidez en las actuaciones y existe desajuste entre las posibilidades que tienen los profesionales del ETAP y las expectativas que generan ante los directivos. Es un desafío. Una alternativa de avance puede lograrse explicitando y enmarcando las intervenciones dentro de una postura coherente, definiendo claramente las acciones y delimitando lo que se puede y se sabe hacer, pero siempre en un trabajo compartido.

## NOTAS

iEn una trama intersubjetiva, la mediación se produce a partir de interacciones semióticas que sesgan los procesos intersubjetivos con el fin de negociar y construir sentidos novedosos de la situación.

iiPráctica que está atravesada por diversos o múltiples factores, ya que se da en contextos socio-históricos.

iiiETAP: Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2013) El sujeto en situación. Las formas educativas y los límites de la formación en psicología. En Serrano-García, I., Rodríguez Arocho, W., Bonilla, J., García, T., Maldonado, L., Pérez-López, S. y Rivera Lugo, C. (comps). El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología. Puerto Rico: Asoc. De Psicología de Puerto Rico.
- Bertoldi, S. y Porto, M. (2008) La asistencia técnica en el Nivel Medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas. En Revista Pilquen (Sección Psicopedagogía) N° 5. Educo.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida, en Salomon G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu. Buenos Aires.
- 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. Buenos Aires, Amorrortu.
- Erausquin, C. y Larripa, M. (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 Vol.15, Bs A, ene. /dic. 2008. ISSN 1851-1686
- Erausquin C. y Bur R. (2013). Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Martin, D. (2005) Modelos de organización en el asesoramiento educacional – Documentos de Trabajo, Capacitación a profesionales del ETAP. Dirección de Capacitación, Consejo Provincial de Educación de Río Negro.
- Montero, L. y Sanz Lobo, Ma. D. (2008) Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento. Profesorado. En Revista de currículo y formación del profesorado, 12, 1.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Romero, C. (2008). Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. En Revista de Curriculum y Formación del profesorado, Vol. 12, N° 1, 2008
- Schön, D. (1998) El Profesional Reflexivo. Paidós
- Valdez, D. (2007) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Nora Elichiry (Comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires. Eudeba.

# CONDICIONES DEL APRENDIZAJE: DISEÑO Y ANÁLISIS DE PROTOCOLO DE ENTREVISTA DESDE PERSPECTIVA FENOMENOGRÁFICA

Moro, Erica Elizabeth; Farias, Ariadna

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Las condiciones del aprendizaje: aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y universitaria”. Se focaliza desde una perspectiva metodológica cualitativa basada en la fenomenografía, y describen relaciones entre las condiciones del aprendizaje, el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de los profesores y condiciones descriptas con aquellas previstas en documentos reglamentarios escritos que regulan acciones de los docentes respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta presentación tiene el propósito de explicitar las referencias teóricas generales del objeto de estudio, y de la metodología utilizada, para luego focalizar en el diseño y elaboración de protocolo de entrevista. Cabe aclarar que se realiza un recorte focalizando en los avances de la investigación particularmente en el Nivel Superior.

## Palabras clave

Concepciones de Aprendizaje, Condiciones del Aprendizaje, Fenomenografía, Entrevista

## ABSTRACT

LEARNING CONDITIONS: PROTOCOL'S DRAWING AND ANALYSIS OF INTERVIEW FROM PHENOMENOGRAPHY VIEW

This issue is delimited on the research: “Learning conditions: teachers learning conceptions’ structural aspect. A study at Secondary and University level.” It is focused from a phenomenography method, it is a qualitative perspective, and describe relations between learning’ conditions, a learning phenomena on teachers’ conceptions and the described conditions with regulation document that define teachers’ activities on their teaching and learning process. The aim explain the theoretical’s frame of the study object, and the methodology worked with to focus the way that interview protocol was designed. The cutback is focus on the ongoing particularly at Superior Level.

## Key words

Learning’s conceptions, Learning’s conditions, Phenomenography, Interview

## Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “*Las condiciones del aprendizaje: aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y universitaria*” [1]. Se trata de una continuidad de líneas de investigación anteriores sobre concepciones de aprendizaje. En esta oportunidad se ha decidido profundizar el estudio de las condiciones del aprender presentes en las concepciones de aprendizaje de los profesores de educación secundaria y universitaria. Algunos cuestionamientos que orientan la problemática que aborda la investigación se relaciona con condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de aprendizaje de los docentes. Asimismo, si estos rasgos de las condiciones del aprendizaje definen y diferencian sus concepciones, entre otros.

La hipótesis de trabajo general fue construida desde una perspectiva fenomenográfica al entender que las concepciones se constituyen a partir de la interrelación de aspectos referenciales (¿Qué?) y estructurales (¿Cómo?). Es decir, como resultado de la relación dialéctica entre el significado general del fenómeno referido y las características del objeto o suceso focalizados para su explicación por los sujetos.

Orientan la investigación objetivos que apuntan, fundamentalmente, a poder describir las relaciones entre las condiciones del aprendizaje y el fenómeno “aprendizaje” en las concepciones de los profesores y analizar las relaciones entre las condiciones descriptas por los profesores con aquellas previstas en documentos escritos que regulan las acciones de los docentes respecto al aprendizaje. Lo metodológico se enmarca en una perspectiva cualitativa - interpretativa con base en la recolección y análisis de datos primarios desde el enfoque fenomenográfico. El campo de acción y la población con la que se trabajará son docentes del Nivel Universitario, de la Facultad de Ciencias Humanas, sede Gral. Pico, de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) en los Profesorados en Ciencias de la Educación; en Educación Primaria y en Educación Inicial. Se trabajará con docentes (profesores y auxiliares) de las asignaturas de segundo, tercer y cuarto año de la Formación General de los Planes de Estudio, de las carreras presentadas.

Asimismo, en Nivel Secundario, la población la constituyen profesores del Ciclo Orientado de Colegios Secundarios de gestión estatal, de la Ciudad de General Pico, La Pampa. En particular, docentes de las asignaturas Sociología y Antropología de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades.

Esta presentación tiene el propósito de explicitar las referencias teóricas generales del objeto de estudio, y de la metodología, para



luego focalizar en el desarrollo del protocolo de entrevista. Cabe aclarar que se realiza un recorte focalizando en los avances de la investigación sobre el Nivel Superior.

En el desarrollo a continuación, se presenta tres apartados: en primer lugar la vinculación entre las dos categorías centrales de la investigación: las concepciones de aprendizaje y las Condiciones. En segundo lugar, se profundiza el enfoque fenomenográfico, donde se diseñaron entrevistas y se analizaron documentos normativos como partes de los instrumentos metodológicos. Por último, a modo de reflexiones finales, se presentan primeras posibles líneas de análisis en relación al problema de investigación y los primeros datos encontrados mediante las entrevistas.

Concepciones de aprendizaje y su vinculación con las Condiciones.

Referencias a Concepciones de Aprendizaje

La concepción de aprendizaje es una noción que el sujeto va construyendo a través de su historia de vida y de las distintas interacciones que va realizando con los distintos actores sociales, tanto en su vida cotidiana como en su historia educativa. Dicha concepción tiene una fuerte impronta en relación con la posición epistemológica, ideológica, psicológica de cada individuo. Para algunos será concebida como procesos de asociación, para otros de construcción, o de apropiación o una combinatoria de éstos.

Datos extraídos de la investigación previa (2012-2015) nos dicen que se pudo organizar en tres grupos las concepciones de aprendizaje: a. por proceso – producto, b. por comprensión y/ o entendimiento, c. por transformación.

En el caso de la primera concepción Aprendizaje como proceso – producto, los docentes consideran al aprendizaje como reproductor de información. Se aplica en lo enseñado o diseñado por el docente. Esta concepción caracteriza al aprendizaje como proceso lineal, unidireccional, entre docente y alumno, donde lo que interesa es el producto final del proceso, en las conductas observables de los estudiantes.

Por comprensión o entendimiento es entendida la concepción que sostiene el aprendizaje, como procesos de elaboración, interpretación de la realidad, de identificación y de acciones sucesivas con relación al objeto de estudio, con un desaprender. En esta categoría se pueden describir, explicitar qué es el aprender, el contenido del mismo pero se torna difuso cuando se quiere justificar el cómo, es decir procesos y resultados del aprendizaje, ya que no se logra integrar en un marco descriptivo –explicativo con relación a los modos de aprender.

La tercera concepción, el aprendizaje como transformación, implica romper, provocar a estructuras cognitivas, emocionales y corporales en perspectiva de promover sucesivas reestructuraciones y explicitaciones. Esta concepción explica también que, el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural, situado. Lo diferencia de la concepción anterior, la posibilidad de crear alternativas ante situaciones conflictivas en contextos sociales particulares. Asimismo el foco principal de esta concepción está en la integración entre la descripción del contenido, el “qué” y los procesos y resultados, el “cómo”. Interesa ver como las concepciones pueden ser descriptas, explicitadas hasta en la función del propio desempeño docente, desde el

lugar de mediador, entre los contenidos académicos, los sujetos del aprendizaje, el contexto de formación. Como así también desde un rol de autocrítica. Esto implica una toma de conciencia de la compleja trama que lleva la construcción de los aprendizajes.

Referencias a las Condiciones

Una de las fuentes de referencia conceptual acerca de las condiciones del aprendizaje se encontró en el trabajo de Juan Ignacio Pozo Muncio (1996). Éste afirma que en todo aprendizaje siempre existe una implicación de resultados, procesos y condiciones. Las condiciones de aprendizaje hacen referencia al *cuándo*, *cuánto*, *dónde*, *con quien*, y demás variables intervinientes. Las condiciones se relacionan con la práctica que tiene lugar para que los procesos de aprendizaje se pongan en marcha.

Autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1978); Reigeluth (1983) establecen diferencias entre condiciones que se encuentran en el exterior del aprendiz, tomando como ejemplo el material de aprendizaje, y condiciones que son de orden interno, tales como la motivación. En líneas generales, cuando se hace referencia a condiciones del aprendizaje, se consideran aquellos elementos externos e internos que pueden hacer más efectivo el proceso de aprendizaje, o que por el contrario pueden volverse obstaculizadores.

Las voces de docentes universitarios mostraron como influyentes condiciones externas del aprendizaje. Entre ellas aparecen: particularidades del objeto de estudio, diseño de las actividades prácticas (organización, secuenciación y articulación), formación del docente, características de la población de los estudiantes, elementos institucionales (carga horaria, cantidad de alumnos, cantidad de integrantes del equipo de cátedra, espacios físicos, entre otras) y cultura académica (lectura y escritura).

En cuanto a las características del sujeto que aprende como condición, Martín y su equipo (2012) identificaron el énfasis dado por los docentes universitarios en la influencia de factores sociales – la constitución de las características de los estudiantes– e institucionales para el aprendizaje. Sin embargo, en sus discursos no aparecen referencias diferenciales respecto a factores cognitivos. En su mayoría reconocen a las características del estudiante como una de las condiciones que influye en el aprendizaje, aunque difieren en las variables que mencionan en la construcción de esas características. Un grupo identifica el origen socio cultural de los estudiantes como una influencia importante en las posibilidades de aprender el objeto de estudio correspondiente a su disciplina, otro menciona la necesidad de atender a los procesos cognitivos que los estudiantes desarrollan, y un tercer grupo propone como característica distintiva de sus estudiantes el reconocimiento de su propio proceso de formación en tanto elección de una carrera universitaria. En general, las características del sujeto que aprende se entran con las expectativas que tienen los docentes respecto del estudiante que ingresa o transita el ámbito universitario y con la complejidad del objeto de estudio específico de cada disciplina. Se explican y justifican las actividades de aprendizaje en función del objeto de estudio aunque se fundamentan desde los procesos y estrategias cognitivas que implican. Sin embargo, no surgen planteos sobre la naturaleza de los procesos cognitivos que se requieren para la apropiación del conocimiento enseñado y sólo en algunos docen-

tes se esbozan las formas particulares que asume el aprendizaje del estudiante en el ámbito universitario. Por lo tanto, las características del sujeto que aprende consideradas por los profesores entrevistados emergen de sus preocupaciones ante las dificultades al aprender que identifican en sus estudiantes y se diluye la importancia en sus discursos de las disposiciones y posibilidades que también manifiestan.

Las referencias en tanto aspectos que estructuran y organizan una institución (tiempos, espacios, formas de evaluación y acreditación, reglamentos y planes de estudios) junto con la constitución de una determinada cultura académica denotan que éstas establecen ciertos límites y posibilidades a la acción y pensamiento de docentes y estudiantes.

El análisis de las condiciones que influyen en el aprendizaje posibilita identificar las configuraciones en las cuáles se entrama la concepción de aprendizaje de los profesores universitarios. Las caracterizaciones surgen de las explicaciones que realizan y la formación académica o la especialización en el objeto de estudio a enseñar, se sostienen en esa mirada específica. Es así que al naturalizarse se desdibuja la toma de conciencia de la propia reflexión en torno al aprendizaje. Adquieren relevancia las características del sujeto que aprende, la estructura organizacional y la cultura académica como marco de aprendizaje, pero es el modo de entender el conocimiento disciplinar y su consecuente traducción en intencionalidades pedagógicas concretas, lo que va consolidando las expectativas de aprendizaje que se corresponden con una particular concepción del mismo.

#### Fenomenografía y construcción de protocolo de entrevista

El enfoque fenomenográfico analiza cómo los sujetos interpretan, caracterizan los objetos, los sucesos del entorno; y cómo vivencian, experimentan, justifican, perciben dichos fenómenos con los que interactúan o conviven de un modo cualitativamente diferente (Saljö 1979, Marton, 1981, Johansson y Marton, 1985). Estudia, describe, caracteriza el contenido de las concepciones de las personas, para elaborar una clasificación en categorías descriptivas. Tal como afirma Ortega Santos (2007, p.41) "En las investigaciones fenomenográficas la atención se centra en las formas en que los alumnos y los maestros experimentan su mundo". La fenomenografía no categoriza la realidad. Trata de analizar e interpretar lo que las personas sostienen acerca de los objetos de la realidad, más que describir las "cosas como son". No indaga el fenómeno como es, sino cómo es experimentado (González Ugalde, 2014).

La concepción es considerada como unidad de descripción en fenomenografía. Las mismas son pensadas como "categorías de descripción" para facilitar la comprensión de las voces de los sujetos que explicitan su modo de explicar, interpretar, vivenciar los fenómenos que los rodean. Las categorías se organizan de modo jerárquico y lógico dando como resultado un espacio de resultado, que es el producto del análisis fenomenográfico (Marton & Pong, 2005; Akerlind, 2005). Es decir, las concepciones o los modos de entender la realidad no son vistas como cualidades individuales sino como dichas concepciones se organizan en grupos y pueden aparecer en situaciones diferentes por lo que podrían llegar a ser estables y generalizables entre situaciones varias. Por lo tanto, el

espacio de resultado representa la variación en las formas colectivas de experimentar un fenómeno (Marton y Booth, 1997).

En las decisiones metodológicas asumidas y como se anticipó, se optó por dos tipos de instrumentos para la recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y documentos normativos. Los instrumentos analizados fueron la Resolución N.º660/2013 del Ministerio de Educación de La Pampa, y el Reglamento Académico de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. ¿Cuál fue el sentido metodológico de tomar estos documentos? En el caso del Reglamento Académico – corresponde al Nivel Superior – su análisis se focalizó en evaluación, dado que fue una recurrencia en las voces de los docentes emergente que sobresalió en la investigación anterior (2012-2015)[ii]. Esto llevó a tomar el Reglamento como instancia de indagación. El mismo es un instrumento regulador de los estudiantes, de las evaluaciones parciales y finales, de cronogramas, de integración de mesas examinadoras, sus veedores, de las correlatividades, convalidaciones-, de los programas de enseñanza y actividades curriculares. Marca tiempos, calificaciones, cumplimiento de correlativas, porcentajes de asistencias, entre otros. Nuestro recorte fue en lo referido a evaluaciones. En función de ello, los capítulos que tratan sobre dicha temática son 3 capítulos: el 2 (dos) De las modalidades de aprobación de las actividades curriculares, el 4 (cuatro) De los exámenes parciales, el 6 (seis) De la validez de las actividades curriculares.

A partir del análisis del documento se diseñaron entrevistas semiestructuradas siguiendo la técnica de explicitación organizadas en un protocolo particular que permite ampliar los datos obtenidos de los documentos escritos e indagar específicamente acerca del aprendizajes, las condiciones, el conocimiento sobre el Reglamento Académico, relaciones con el aprendizaje, las condiciones, los procesos.

El uso de este tipo de entrevistas ofrece recorridos más acotados según la intencionalidad del investigador o su proyecto. Se pretende que las mismas muestren descripciones verbales amplias sobre el objeto en cuestión. A partir de las voces emitidas por los entrevistados se realiza una selección de información de interés, se las cataloga según semejanzas, diferencias, regularidades que den cuentan de las percepciones e interpretaciones de los entrevistados. Una entrevista fenomenográfica intenta que los participantes reflexionen sobre sus experiencias, intenta llevar al entrevistado a un estado de meta conciencia, con el fin de hacer conscientes a los entrevistados sobre su experiencia de un fenómeno en particular por medio de la reflexión sobre ella (Booth, 1997; Trigwell, 2000; González-Ugalde, 2014).

#### Primeras REFLEXIONES

Como estrategia metodológica, se realizaron pruebas pilotos del protocolo de entrevista para luego poder evaluar la pertinencia de las preguntas y/o segmentos que componen el mismo, y realizar ajustes en caso de que así se requiera. Se entrevistaron a tres personas: dos docentes y una asesora pedagógica.

El ejercicio de la lectura de las entrevistas logró dar precisión sobre el protocolo, proponiendo algunos ajustes, y también permitió empezar a dibujar algunas posibles líneas de análisis en relación a los objetivos mencionados anteriormente.

En el caso de las entrevistas a las docentes, se identificó un uso frecuente de la palabra “proceso” al momento de definir el aprendizaje. En este sentido se definió que en las próximas entrevistas, se hace propicio repreguntar sobre las características de este proceso, dado que se cree posible identificar en esa ampliación el impacto que tendrían las condiciones en el aprendizaje. Del mismo modo ocurre con la noción de “objeto de conocimiento”, que suele traerse a colación en las entrevistas, y se estableció como importante solicitar un detalle acerca de lo que el entrevistado entiende o considera como objeto, ya que si bien es un concepto común dentro de las ciencias, es posible que existan distintas representaciones sobre el mismo y eso se pueda vincular a las condiciones.

Por otra parte, y siguiendo con las entrevistas a las docentes, se identificaron focalizaciones distintas en cuanto a las condiciones. Por un lado, en una de las entrevistas pareciera haber cierto énfasis en los aspectos externos a los sujetos del aprendizaje, especialmente en el docente. Por otro lado, la otra entrevistada realiza acercamientos a la cuestión interna y subjetiva del aprendizaje. Es decir, encuentra como condición fundamental del aprender un vínculo directo con el sujeto que aprende y ubica en segundo plano la acción docente. Con relación a ello, los desarrollos de investigaciones anteriores permiten pensar que las focalizaciones en diferentes ejes de las condiciones (externo o interno) están estrechamente vinculadas con la concepción de aprendizaje, por lo que resulta relevante que el protocolo contenga la flexibilidad suficiente para indagar por medio de repreguntas sobre esto en los casos que emerja en la situación de entrevista.

Con relación a la entrevista a la asesora pedagógica, se encuentra una marcada tendencia a responder las preguntas desde una mirada social, considerando la historicidad de los sujetos de aprendizajes y desde el aspecto motivacional como motor del aprendizaje. Si bien, esta entrevista se vincula a la línea de la investigación que se aboca al Nivel Secundario, es importante destacar que no se desestima los datos encontrados, para los ajustes del protocolo para el Nivel Superior.

A modo de cierre, en la continuación del trabajo de campo y la realización de entrevistas, se considera oportuno incluir los siguientes aspectos:

- Ampliar o detallar lo que el entrevistado entiende por proceso y objeto de estudio, en caso de que esto sea mencionado.
- Considerar la posibilidad de hacer repreguntas e intercambios cuando se logre identificar si el entrevistado sostiene o focaliza un aspecto preciso de las condiciones del aprendizaje, como por ejemplo, los factores sociales, el modelo de enseñanza y la práctica docente, y la construcción del sujeto que aprende y cuestiones motivacionales.

Incluir estas modificaciones al protocolo, lleva a considerar que podrían desarrollarse análisis que no fueren los datos, o sean meramente subjetivos, sino por el contrario encontrar datos concretos en las voces de los entrevistados, que permitan poner en tensión las nociones y categorías sostenidas en la investigación.

## NOTAS

[i] Resolución Consejo Directivo Facultad de Ciencias Humanas, 107/16, con fecha 11 de marzo de 2016. Dirigido por la Dra. Diana Martín(UNCo) y la co directora Mgr. María Ema Martín (UNLPam).

[ii] Resolución 145/12. Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa. Directora Mgr. Diana Martín (Universidad Nacional del Comahue) y co directora Mgr. María Ema Martín (UNLPam). Investigación: Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Åkerlind, G. S. (2005). Learning about phenomenography: interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In J. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing Developmental Phenomenography* (pp. 63-74): Melbourne: RMIT University Press.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanessian, H. (1983) *Psicología educativa*. México: Trillas. Reimpresión 2009.
- Marion, F.; Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. Australia.
- Marion, F.; Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development* 24(4):335-348 • November 2005.
- Pozo Muncio, J.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza. Psicología minor. Barcelona.
- Ortega Santos, T. (2006). *La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza*. Pampedia No. 3, pp. 39 -46.
- Reigeluth, C.M. (1983). *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trigwell, K.; Prosser, M.; Marion, F. y Runesson, U. (2002). *A Phenomenographic Interview on University Press*.

# LECTURA CRÍTICA DE NOTICIAS: DE LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA A LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Nakache, Débora; Perelman, Flora; Bertacchini, Patricio Román; Rubinovich, Gabriela; Torres, Adriana; Estévez, Vanina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Se presentan hallazgos de dos investigaciones subsidiadas por UBACyT cuyos dos objetivos son: indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias, y explorar situaciones didácticas que posibiliten leerlas críticamente. Se analizan resultados del primer objetivo desde el marco del Constructivismo Relacional, poniendo foco en las perspectivas comunicacional, discursiva y psicoeducativa. Los instrumentos utilizados fueron 215 dibujos individuales, 29 grupales y 14 observaciones de aulas de 3° a 7° grado de escuelas primarias y cuatro grupos focales en los que participaron 23 alumnos de 6° grado de escuela primaria de distintos sectores sociales. El análisis reveló una aproximación a las noticias desde los marcos interpretativos asumiendo las valoraciones del entorno social. Las interpretaciones del atravesamiento ideológico y de las características más invisibilizadas se complejizan en los espacios de intercambio a partir de intervenciones que conducen a la reflexión sobre el modo de construcción de las noticias. Los resultados constituyen aportes relevantes para el segundo objetivo destinado al diseño de situaciones de enseñanza que propicien la reflexión sobre las propias prácticas infantiles, en tanto relaciones de recepción-interpretación de los medios, y sobre las condiciones de producción y circulación de las noticias en nuestra sociedad y en su variación socio-histórica.

## Palabras clave

Lectura, Noticias, Constructivismo, Infancia

## ABSTRACT

### NEWS CRITICAL READING: FROM PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION TO DIDACTIC INVESTIGATION

Research findings are presented from two UBACyT subsidized investigations whose two goals are: to inquire children's conceptualizations on news production, and explore didactic situations that enable critically reading the news messages. Results from the first goal are analyzed from the Relational Constructivism theoretical framework, focusing on the communicational, discursive and psychoeducational perspectives. The instruments used were 215 individual drawings, 29 group drawings, 14 3rd and 7th grade of elementary school classroom observations, and four focus groups in which participated 23 students from 6th grade elementary school from different social sectors. Analysis revealed an approach to news texts from the interpretative frames assuming the valuations of the social environment. Their interpretations about the media ideological traversal and the most invisibilized characteristics of media instances become more complex in the areas of exchange from

interventions that lead to reflection on the news construction mode. The results are relevant contributions to the second goal that aim to the design of teaching situations that leads to reflection about the child's own practices, as relations of reception-interpretation of media, and about news production and circulation conditions in our society and in its social and historical variation.

## Key words

Reading, News, Constructivism, Childhood

## Introducción

La ponencia tiene como objeto presentar los principales avances de nuestros estudios acerca de la lectura crítica de noticias mediáticas por parte de niños y niñas de nivel primario. Se trata de los resultados obtenidos en las investigaciones previas, subsidiadas por la SECyT (programación 2010-2012 y 2013-2016)<sup>1</sup> que tienen dos objetivos: el primero, de carácter psicológico, es la exploración de las conceptualizaciones infantiles sobre el proceso de producción de noticias; el segundo, de índole didáctica, es la construcción de situaciones de enseñanza que posibiliten la lectura crítica de los mensajes noticiosos. Esta indagación se inscribe en un área de vacancia de la Psicología desde la cual se procura articular la investigación psicoeducativa y la investigación didáctica desde una perspectiva dialéctica (Lerner, 2001; Perelman, 2011).

La práctica social de lectura crítica de noticias supone visibilizar las condiciones y los mecanismos de selección y producción del verosímil que crean las empresas para posicionarse en el mercado mediático. Al mismo tiempo, implica saber que los textos que se están leyendo, lejos de ser un fiel reflejo de los acontecimientos que transmiten, representan una construcción de la realidad producida por un autor colectivo en el marco de una situación determinada. Este conocimiento es neurálgico no sólo para el acercamiento a las noticias mediáticas que circulan en cualquier soporte, sea papel o pantalla u otro dispositivo multimedial, sino también para la interpretación de los discursos de las ciencias.

La originalidad de esta investigación está en que el abordaje del problema de investigación se realiza desde diversas perspectivas de análisis -*comunicacional, discursiva y psicoeducativa*- íntimamente relacionadas a lo largo del proceso de indagación. En cada una de ellas, apelamos a tradiciones de investigación diferentes pero consistentes entre sí ya que comparten presupuestos epistemológicos de base que las hacen compatibles (Perelman, Nakache, 2011).

Desde la *perspectiva comunicacional*, intentamos observar de qué manera los niños se acercan a los medios de comunicación te-

niendo en cuenta que estos medios son organizaciones instituidas de la sociedad que, como todas las demás existentes, poseen sus propias reglas de funcionamiento, sus dinámicas de producción/circulación y consumo; a la vez que un mandato social que cumplir (Williams, 1977). En un mundo mediatizado como el que habitamos resulta necesario entonces comprender que la televisión, la prensa, la radio o Internet, configuran los soportes a través de los cuales los sujetos nos informamos, nos entretenemos y socializamos. Estos medios imbricados, convergentes y vinculados entre sí, pertenecen a determinados grupos de poder que están íntimamente relacionados con otros espacios dentro del campo social (Mastrini, Becerra, 2006) tanto a nivel local como transnacional. Cada grupo de medios transmite una visión particular del mundo a través de todos los productos culturales que ofrece a la comunidad. Asimismo, hoy es imprescindible considerar que la irrupción y el rápido avance de las tecnologías infocomunicacionales en el ámbito del periodismo operan sobre la producción y circulación de las noticias y también sobre la recepción. Todos los actores involucrados en el proceso informativo mutaron sus posiciones y la profesión se modificó al cambiar los modos de producción de dicho discurso (Luchessi 2010). En el nuevo escenario se instaló la instantaneidad, el estar ahí, el ser testigo, como criterio central de las noticias y, de algún modo, la información comenzó a ser reticular permitiendo la construcción de un entramado en el que el propio sistema mediático se retroalimenta (diarios, televisión, Internet, etc.) tanto para la producción como para la circulación de la información.

En cuanto a la *perspectiva discursiva*, el abordaje de la noticia, como uno de los géneros centrales del discurso de los medios de comunicación social, se ubica, primordialmente, en el amplio campo del análisis del discurso desde la perspectiva de Charaudeau (2003) y del enfoque multidisciplinario del análisis crítico del discurso representado por Teun van Dijk y colaboradores (Van Dijk, 2003). Tomamos en cuenta que la comunicación mediática sienta sus bases en un contrato entre una instancia de producción y una instancia de recepción que se ejecuta en el marco de determinadas condiciones situacionales, político-económicas y culturales. Este contrato refleja una tensión constante entre el propósito de informar al ciudadano y el de persuadirlo. Tomar conciencia de esta tensión permite ahondar en la complejidad de la relación entre los hechos y el relato mediático.

Leer este tipo de discurso requiere de un proceso complejo capaz de “leer las líneas” (comprensión literal), “leer entre líneas” (capacidad de recuperar implícitos) y “leer tras las líneas” (interpretar la intencionalidad de ese enunciador) (Cassany, 2006).

Finalmente, cuando focalizamos en la *dimensión psicoeducativa*, tratamos de comprender los procesos de significación que los sujetos asumen frente al objeto investigado. Desde un marco constructivista relacional, concebimos que los sujetos construyen sus ideas en interacción con objetos que son producto de una historia colectiva y que ya están “interpretados”, situados en un entramado social de significados (Piaget y García, 1982). Las condiciones sociales constituyen el marco epistémico de la producción intelectual que pone límites al mismo tiempo que posibilita la elaboración conceptual. En cuanto a la especificidad de la formación de las ideas sobre el mundo social, diversas investigaciones psicogenéticas su-

gieren que “los conceptos se elaboran modulados por las prácticas sociales, las que son indisociables de la transmisión de creencias sociales que las expresan y a las que se dirigen” (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010:169). En este sentido, las noticias constituyen un objeto social significado no sólo por los mismos medios que las transmiten (“esto es todo lo que hay que saber”) sino también por los interpretantes que interactúan con el niño en su participación en los intercambios cotidianos con el mundo mediático. Esta “tensión esencial” entre la construcción individual de conceptos y las prácticas sociales caracteriza la especificidad del conocimiento social que se produce a partir de relaciones vividas, directas con los objetos, en las que los sujetos dan su propio sentido a las representaciones que mediatizan dichos objetos. Asimismo, es importante considerar que, cuando se construyen conocimientos sociales, es indudable que se está tratando de comprender un objeto que tiene a los sujetos como blanco de su acción, lo que dificulta el distanciamiento necesario para abstraer las propiedades del objeto. En nuestro caso, el sujeto está mediado por los medios y gran parte de las limitaciones que tiene para asumir una posición crítica frente a ellos deviene, precisamente, del modo en que la industria mediática tiene de presentarse y autoafirmarse. Necesitamos apelar, entonces, al concepto de “polifasia cognitiva” acuñado inicialmente por Moscovici (1961) desde la Psicología Social y que ha sido ampliado por los investigadores que estudian los conocimientos sociales desde la perspectiva de la Psicología Genética Crítica. En la polifasia cognitiva, conviven el sentido común propio de las representaciones sociales y las conceptualizaciones que construyen los niños ante un objeto sumamente complejo, como lo es el sistema productivo de noticias mediáticas.

### **Los avances realizados a lo largo de la investigación psicológica**

Desde el año 2010, nos hemos abocado al estudio del primer objetivo de la investigación vinculado con el abordaje psicológico de los procesos de lectura crítica de noticias en dos etapas correspondientes a dos proyectos de investigación. La primera etapa, realizada en el marco de la programación 2010-2012, consistió en un estudio de naturaleza exploratoria dirigido a indagar las conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias mediáticas de alumnos de 3° a 7° grado de escuela primaria. Se utilizaron, como instrumentos de obtención de datos dibujos individuales y grupales con la consigna: “cómo piensan que se producen las noticias” y observaciones de aula de las situaciones en las que los alumnos producían y explicitaban el sentido de los gráficos producidos. Se recolectaron 215 dibujos individuales, 29 grupales y 14 observaciones en escuelas primarias públicas que participan del programa Medios en la Escuela y en escuelas privadas del Gobierno de la Ciudad.

Los resultados evidencian un acercamiento progresivo de los alumnos al objeto de conocimiento que parte de una conceptualización centrada en las instancias más visibles (hechos noticiables y circulación entre los diversos dispositivos: diarios en papel y en pantalla, televisión y redes sociales) hacia aquellas más invisibilizadas por las empresas mediáticas (procesos de producción).

En torno a la comprensión del proceso de producción mediático,

hallamos entre los alumnos diferentes niveles de elaboración cognitiva que provisionalmente parecen delinear una génesis particular. Detectamos así las siguientes instancias de pasaje que se hallan íntimamente articuladas: 1) Desde una *concepción unidireccional* del proceso productivo guiada por la función informativa a una *concepción relacional* guiada por la coordinación de la función informativa y la de captación; 2) Desde una *mirada ingenua* en la que la noticia se concibe como un reflejo de la realidad a la *admisión de distintos puntos de vista* que construyen una perspectiva de la actualidad; 3) Desde la *personalización de los agentes* que producen las noticias a la concepción de una instancia productora con diferentes roles jerárquicos inmersos en una *organización social*; 4) Desde pensar un *único proceso* de producción para todos los artefactos mediáticos a concebir *procesos diferenciados* según el medio (Perelman, Nakache, Estévez, 2013).

A partir de estos resultados, se propuso el segundo proyecto, correspondiente a la programación 2013-2016, en el que se avanzó en dos direcciones. Por un lado, se realizaron 17 observaciones de aula, en las que un grupo de especialistas desarrollaba el taller “Observatorio Joven de Medios” que corresponde al Programa “Medios en la escuela” del GBCA. Por otro lado, se indagó sobre los procesos de lectura de noticias en cuatro grupos focales que se realizaron con alumnos de 6° grado de diferentes sectores sociales. En el diseño de los grupos focales se tomaron diversas decisiones metodológicas:

- *Indagar la lectura de noticieros televisivos* debido a tres razones:

1) la gran mayoría de los alumnos observados en la programación anterior (2010-2012) señalaron que su contacto con las noticias era casi exclusivamente a través de noticieros televisivos; 2) en un 90% de los 215 dibujos recolectados aparecía la televisión como el soporte privilegiado de comunicación informativa; 3) en la *Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital* realizada en el primer semestre del año 2013, se relevó la omnipresencia de la televisión en los hogares: en promedio, los argentinos miran casi tres horas por día y casi la mitad supera las dos horas diarias. Consultados sobre para qué encienden la TV, el 73% dijeron que era para mirar noticieros.

- *Proponer noticieros no actuales* porque resultaron fértiles en el marco de las observaciones realizadas en el año 2013 en los talleres del “Observatorio Joven de Medios”. Allí detectamos que, al no tratarse de informaciones “de último momento”, el propósito de lectura cambia: ya no se lee para conocer las últimas noticias sino para comprender su modo de producción y recepción. Es así que los noticieros se pueden convertir en objetos de conocimiento a ser dilucidados.

- *Contrastar dos noticieros del mismo día y horario* porque nuestra hipótesis era que esta situación podía permitir una contrastación más clara de los mecanismos de selección de cada noticiero y de los puntos de vista adoptados ante la cobertura de noticias coincidentes (reflejados en las voces que se visibilizan, en el tiempo que se les dedica, en la representación de los espacios y cuerpos, en las estrategias autenticantes<sup>3</sup> y ficcionalizantes<sup>4</sup> que se emplean, etc.).

- *Utilizar el método clínico-crítico en la situación de grupo focal a partir de la consigna: “Vamos a mirar juntos estos noticieros y*

*luego vamos a conversar sobre lo que vimos”* La situación de lectura compartida y la creación de un espacio de intercambio ya ha sido probada en diversas investigaciones sobre lectura literaria en las que se pone en evidencia que “el leer con los demás” genera la constitución progresiva de una “comunidad de interpretantes” que posibilita la construcción colectiva de sentido de las obras. En la situación de lectura de noticieros, los investigadores han intervenido de diversas maneras para propiciar la lectura compartida y ahondar en el punto de vista de los alumnos: entre otras, se promovió la interacción grupal, se solicitó justificación de las aseveraciones que realizaban, se retomaron ideas divergentes para favorecer el despliegue de argumentaciones, se invitó a volver sobre fragmentos del noticiero para contrastar hipótesis o para poner en consideración aspectos que no habían sido analizados. Los resultados del análisis de estos grupos muestran claramente la importancia de la lectura compartida de los noticieros televisivos. Los niños avanzan en la construcción de sentido de las noticias mediáticas en la dialéctica que se va generando entre sus ideas, las que van explicitando los compañeros, las intervenciones de los investigadores y la relectura de los noticieros. Inicialmente, parecen acercarse a los noticieros desde una idea de los medios de carácter moral, esencialmente benefactora. Esta perspectiva, que prevalece en las aproximaciones infantiles a los conocimientos sociales, se constituye en un marco interpretativo amplio y recurrente en las primeras lecturas. Pero el intercambio va posibilitando un doble progreso: por un lado, elaboran una sucesión de hipótesis progresivamente más diferenciadas y menos ingenuas, y, al mismo tiempo, en su intento de argumentar y fundamentar esas hipótesis, van construyendo nuevos observables vinculados con los múltiples indicios que presentan los noticieros de su accionar y de sus intenciones. Particularmente reparan en la espectacularización de las noticias, cuestión que los lleva a sospechar de la función exclusivamente informativa de los medios sostenida inicialmente, que constriñe la perspectiva benefactora. Avanzan así de una lectura con clave autenticante del discurso verista de los noticieros hacia una lectura que integra la posibilidad de interpretar también las estrategias ficcionalizantes. Al mismo tiempo, pasan de concebir la función únicamente informativa a considerar la intención de captación que tensiona la producción mediática.

En la lectura compartida, construyen entonces tanto los observables referidos a las claves indiciales (presencia o ausencia de testimonios y de cuerpos o computadoras en pantalla, la dramatización, etc.) como modos específicos de lectura para interpretarlos. Los indicios descubiertos amplían sus posibilidades de acercarse a una lectura más crítica porque las significaciones atribuidas a dichos indicios se convierten en las herramientas que les permiten argumentar y fundamentar sus hipótesis (Perelman, Estévez, Orniq, López Broggi y Bertacchini, 2014; Perelman, Nakache, Rubinovich, Rodríguez, y Dib, 2015; Perelman, Nakache, Glaz, Lumi y Torres, 2016).

#### **De la investigación psicológica a la investigación didáctica**

Los resultados obtenidos en la investigación psicológica permiten poner en evidencia que pensar el sistema subyacente a la dinámica productiva de las noticias mediáticas requiere distanciarse de una

creencia construida socialmente. Por ello, suponemos que el avance en la conceptualización de los mecanismos de producción -que los propios medios se ocupan de opacar-, podría resultar posible en la medida que los jóvenes participen de una serie de prácticas sociales generadas en el entorno escolar donde se transmitan claves de comprensión de estos fenómenos. En el transcurso de los proyectos se advirtió la necesidad de brindar herramientas de trabajo a los docentes para ello.

Generar conocimiento didáctico sobre la enseñanza de la lectura crítica de los medios requiere la caracterización de las condiciones de enseñanza de las situaciones de lectura y producción, ya que dicha identificación resulta indispensable para diseñar las situaciones de lectura crítica e interpretar el proceso de apropiación de los alumnos en dirección a los saberes enseñados. También son variables de esta dimensión didáctica la progresión de los saberes, prácticas y conocimientos que se decide presentar a los alumnos en función de determinados propósitos de enseñanza, el diseño las intervenciones que el docente despliega, la forma más adecuada para organizar las clases y la distribución de los roles en cada situación.

La perspectiva de lectura asumida como práctica sociocultural y los resultados obtenidos hasta ahora en la investigación ponen en cuestión muchos de los presupuestos actuales que circulan en la enseñanza de la lectura de noticias, centrada habitualmente en una descripción del objeto (las partes de las noticias) y en una caracterización del discurso noticioso como netamente informativo. Las investigaciones recientes plantean que una educación crítica sobre los medios debe estar dirigida a permitir un entendimiento de los procesos simbólicos estructurados por las industrias mediáticas en toda su amplia complejidad (Duquelsky, 2011; Martín Barbero y Rey, 1999, Buckingham, 2005). A su vez, la convergencia de medios en la actualidad y las mismas prácticas de los consumidores nos exigen repensar las propuestas de enseñanza para atender a la omnipresencia de las pantallas y aprovecharlas en las situaciones de interpretación.

El desafío de nuestro nuevo proyecto de investigación (2017-2019)<sup>2</sup> se centrará en construir una mirada didáctica de la lectura crítica de los medios en la escuela intentando conocer cuáles son las situaciones que promueven de mejor manera la reflexión de los alumnos, ya sea sobre las propias prácticas en tanto relaciones de recepción-interpretación de los medios, como sobre las condiciones de producción y circulación de las noticias en nuestra sociedad y en su variación socio-histórica.

## NOTAS

<sup>1</sup>Se trata de dos proyectos trianuales consolidados aprobados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología, Cátedras de Psicología y Epistemología Genética I y Psicología Educacional I. Directora: Flora Perelman. Co-directora: Débora Nakache. Integrantes: Patricio Román Bertacchini, Olga López Broggi, Silvana Díaz, Jimena Dib, Vanina Estévez, Claudia Glaz, Agustina Lumi, Mariana Orniq, María Elena Rodríguez, Gabriela Rubinovich y Adriana Torres.

<sup>2</sup>Proyecto trianual consolidado aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educacional I. Directora: Débora Nakache. Integrantes: Flora Perelman, María Elena Rodríguez, Gabriela Rubinovich, Patricio Román Bertacchini, Vanina Estévez, Agustina Lumi, Leticia Bardoneschi y Gabriel Hojman.

<sup>3</sup>Los mecanismos autenticantes tienen como función primordial dar testimonio: atestiguar un hecho, enunciar la verdad porque uno la ha visto, escuchado o percibido, y para ello se apela tanto a los indicios provistos por la cámara que funciona como "prótesis perceptiva", como "prolongación de un cuerpo" que ofrece imágenes auténticas y autenticantes (Fontanille, 2004).

<sup>4</sup>Las operaciones ficcionalizantes apelan a los procedimientos típicos de la lógica de la ficción, como la discordancia entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato, el acceso a la subjetividad de los personajes (focalización interna), procedimientos de inserts sonoros que reenvían a otros textos; la presencia de escenas detalladas, de diálogos comunicados in extenso y literalmente y de largas descripciones (Varela, 2008)

## BIBLIOGRAFÍA

- Buckingham, D. (2005). Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Castorina, Barreiro y Carreño (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En J.A.Castorina y M.Carretero (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.
- Duquelsky, M. (2011). Los usos de la crítica. En Enseñar Comunicación. La Crujía: Buenos Aires.
- Fontanille, J. (2004) Quand le corps témoigne: approche sémiotique du reportage. En: Soma et Séma. Figures du corps. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Lerner, D. (2001) Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En Castorina, J.A.(Comp.), Desarrollos y Problemas en Psicología Genética. BsAs: Eudeba.
- Luchessi, L. (2010) Nuevos escenarios detrás de las noticias. Agendas, tecnologías y consumos. Buenos Aires: La Crujía.
- Martín Barbero, J. y Rey, G. (1999). Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona: Gedisa.
- Mastrini, G. y Becerra, M. (2006) Periodistas y Magnates. Estructura y concentración de las Industrias culturales en América Latina. Buenos Aires: Prometeo.
- Moscovici, S. (1961) La psychoanalyses on image et son public. París: PUF.
- Perelman, F. (2011). Relaciones entre Psicología y Didáctica en investigaciones sobre alfabetización en papel y en pantalla. Conferencia en I Encuentro Interamericano del Grupo de Trabajo de Psicología Educativa de la SIP, Universidad El Bosque, Bogotá.

- Perelman, F. y Nakache, D. (2011). 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 Estévez, V. (2013) "Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias." XIX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 363-373.
- Perelman, F., V. Estévez, M. Orniq, O. López Broggi y P.R. Bertacchini (2014). De la lectura ingenua a la lectura crítica de las noticias mediáticas en niños. XX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA.V.1, pp. 181-193.
- Perelman, F.; Nakache, D.; Rubinovich, G.; Rodríguez, M.E y Dib. (2015). Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. V.8N°16/Julio-Diciembre 2015.13-32.
- Perelman, F.; Nakache, D.; Glaz, C.; Lumi, A. y Torres, A. (2016). Lectura compartida de noticieros televisivos: construcción de hipótesis en niños de 6° grado. XXII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, V.1, pp. 169-178.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (ed.) (2003) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Varela, G. (2008). Procedimientos autenticantes en programas televisivos veristas. Inédito. Recuperado de: <http://semioticadelosmedios2.sociales.uba.ar/files/2011/07/Procedimientosautenticantes-Graciela-Varela.doc>
- Williams, R. (1977) *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Península.



# LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA EN EL MARCO DE LA UNIVERSIDAD. TENSIONES Y AVATARES

Neme, Eliana; Malano, Micaela; Morante, Marcela Alejandra  
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo intentará compartir el recorrido realizado por un equipo de docentes y estudiantes avanzadas de la Lic. en Psicopedagogía de la UCSE, que inició en el año 2010 y que continúa, en los campos de la clínica, la docencia y la investigación anclados en el ámbito universitario. Recorrido que permitió la institucionalización de un servicio gratuito para niños y jóvenes en situación de pobreza y con restricciones en sus aprendizajes bajo el nombre de Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP). Dicho espacio permitió desplegar y producir nuevas significaciones, prácticas y sentidos ligados al trabajo clínico para responder a las demandas del medio y funcionar como espacio productor de subjetividad y de investigación, en el marco del contexto universitario. En este sentido, es preciso plantear que el proceso de institucionalización del mismo contó, desde sus orígenes, con las tensiones lógicas y los avatares propios de toda actividad innovadora, que permitieron fortalecer los objetivos propuestos e ir redireccionando las acciones para posicionar al Servicio como nexo de articulación entre la universidad y la comunidad.

## Palabras clave

Psicopedagogía clínica, Proceso de institucionalización, Universidad, Tensiones, Avatares

## ABSTRACT

CLINICAL PSYCHOPEDAGOGY IN THE FRAMEWORK OF THE UNIVERSITY. TENSIONS AND AVATARS

The present work will try to share the journey made by a team of teachers and advanced students of the Lic. In Psychopedagogy of the UCSE, which began in 2010 and continues in the fields of clinical, teaching and research anchored in The university environment. This course allowed the institutionalization of a free service for children and young people living in poverty and with restrictions on their learning under the name of Psychopedagogical Attention Service (SAP). This space allowed us to deploy and produce new meanings, practices and meanings linked to clinical work in order to respond to the demands of the environment and to function as a space that produces subjectivity and research within the context of the university context. In this sense, it is necessary to consider that the process of institutionalization of the same counted, from its origins, with the logical tensions and the avatars characteristic of any innovative activity, which allowed to strengthen the proposed objectives and redirect the actions to position the Service as a nexus Of articulation between the university and the community.

## Key words

Clinical Psychopedagogy, Process of institutionalization, University, Tensions, Avatars

## Surgimiento del Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP): Recursividad “investigación-docencia-extensión”

La universidad cuenta con determinados objetivos que, de diferentes maneras, conducen y orientan sus acciones. Ellos generalmente se resumen en tres funciones fundamentales: *investigación*, *docencia* y *extensión*. Así, la universidad instrumenta dispositivos que busquen responder a estas funciones, desde la apertura de convocatorias de investigación hasta la creación de servicios a la comunidad, pasando obviamente por los procesos de enseñanza y de aprendizaje correspondientes a las trayectorias formativas de los futuros profesionales.

No obstante, los mencionados pilares por lo general se desarrollan de manera independiente al interior de las universidades, sin llegar a integrarse en proyectos y acciones que los articulen de manera dinámica.

Atento a esta situación, en el año 2010 desde la carrera de Lic. en Psicopedagogía -de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCSE- se comenzaron a gestar actividades de articulación teórico-clínicas que permitieron que docencia, investigación y extensión se conviertan en acciones conjuntas y que proporcionen respuestas integradas a la sociedad.

Fue ese año que el equipo presenta a la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT- UCSE) su primer proyecto de investigación denominado “*Producción simbólica y problemas de aprendizaje en niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero: abordaje psicopedagógico clínico y preventivo*”. Con él, se inicia el recorrido investigativo formal que permitió, por un lado, sostener relaciones interinstitucionales con la Facultad de Psicología de la UBA, puntualmente con la cátedra Psicopedagogía Clínica a cargo de la Dra. Silvia Schlemenson, y por el otro inaugurar un servicio de extensión socio-comunitario, desde el cual se comenzó a proporcionar atención psicopedagógica clínica a niños/as y adolescentes en contextos de pobreza.

El SAP entonces, significó una síntesis en donde las actividades de investigación (focalizadas en conocer y analizar los procesos de simbolización de los niños insertos en los contextos de pobreza), y las actividades de extensión (como espacio de atención terapéutica gratuita abierto a la comunidad) fueron convergiendo y, a su vez, sirvieron como insumos teórico-clínicos para ser trabajados en las cátedras vinculadas a la Psicopedagogía Clínica.

Posteriormente, el interés por continuar conociendo las particularidades por las que transitan los sujetos con los que se trabaja en

el SAP dio lugar a nuevas problematizaciones que posibilitaron la elaboración de un nuevo proyecto de investigación, que en esta oportunidad se propuso analizar las transformaciones psíquicas en la producción discursiva y escrita. Este trabajo se tituló *“Discurso y escritura en el tratamiento psicopedagógico. Un espacio para la creación de sentido subjetivo”*, y fue desarrollado entre los años 2013- 2015. Los resultados de este último proceso investigativo permitieron arribar al conocimiento de las transformaciones en el tratamiento de los niños con diferentes modalidades que dificultan el aprendizaje escolar y, a su vez, reflexionar sobre las intervenciones más pertinentes para el trabajo terapéutico. No obstante, las conflictivas psíquicas de los adolescentes no fueron indagadas en profundidad, quedando varios interrogantes en relación a esta franja etaria.

En las diferentes sesiones estudiadas, se advirtió el surgimiento de diversas experiencias de los púberes atravesadas por el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) que van configurando el despliegue de la subjetividad y las conflictivas preponderantes en estos sujetos. Fue así que este estudio convocó a que el equipo comenzara a preguntarse en torno al uso que los púberes y adolescentes hacen de las TIC's, pero ahora, proponiendo como campos de inserción, la convergencia de dos espacios de trabajo: el de la Psicopedagogía Clínica y el de la Psicopedagogía Institucional, continuando las indagaciones con sujetos que presentan restricciones simbólicas e incluyendo en esta oportunidad a sujetos que no presentan dificultades en sus aprendizajes en la escuela.

De este proceso surgió una nueva incursión investigativa, materializada en el proyecto de investigación *“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”*. Él tiene por objetivo principal analizar los procesos imaginativos que los púberes despliegan a partir del uso de TIC's (computadoras, dispositivos móviles, redes sociales), 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. Este proyecto ya cuenta con la aprobación de la SeCyT (2016- 2018) y se prevé que su concreción se produzca próximamente (año 2017).

Por lo tanto, resulta evidente que el Servicio impulsó movimientos significativos dentro de la Carrera de Lic. en Psicopedagogía. De la mano de la atención terapéutica ligada a procesos de investigación situados y atentos a las necesidades de la comunidad próxima, se vieron beneficiados tanto los destinatarios de la propuesta (niños y adolescentes en situación de pobreza) como también la trayectoria formativa de los futuros estudiantes, al contar con un tiempo y un espacio para investigar, pensar e intervenir desde la Psicopedagogía Clínica.

### **Caracterización del posicionamiento teórico- clínico del SAP.**

Las intervenciones clínicas que desde el SAP se realizan encuentran su fundamento en el marco teórico que contiene el dispositivo clínico abordado desde la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Él se enmarca en los aportes del Psicoanálisis Contemporáneo, cuyos

autores más destacados y que contribuyeron a la Psicopedagogía Clínica son: André Green, Piera Aulagnier, Julia Kristeva, Silvia Bleichmar, Cornelius Castoriadis, entre otros.

En breves palabras, podría decirse que este enfoque teórico-clínico es propulsado a comienzos del siglo XXI, por el Psiquiatra y Psicoanalista André Green, quien movilizado ante las nuevas exigencias que la sociedad contemporánea le planteaba a la clínica y en la búsqueda de superación de la crisis del psicoanálisis, apunta a construir una matriz disciplinaria freudiana, pluralista y compleja, dando lugar al modelo del Psicoanálisis Contemporáneo, que será comprendido como aquellas teorizaciones que profundizan en el *“abordaje de los elementos constitutivos y constituyentes de la compleja relación del sujeto con el campo social, en el cual queda inscripto psíquicamente desde los orígenes”* (Schlemenson & Grunin, 2013, p. 47-48).

Progresivamente, estas contribuciones fueron estableciendo una especificidad en la Psicopedagogía Clínica, desde la que el aprendizaje es considerado como un proceso psíquico complejo, estudiado desde su vertiente subjetiva, a partir de conceptualizaciones que permiten su comprensión, tales como: *“producción simbólica”, “actividad representativa”, “restricciones en la productividad simbólica”*.

Tomando estos aportes teórico-conceptuales, la Psicopedagogía Clínica se constituye como *“una disciplina dedicada a la investigación, teorización, y asistencia de los procesos psíquicos comprometidos en la producción simbólica (escrita, discursiva, gráfica, lectora) de niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje, y focalizada en el estudio de los aspectos subjetivos distintivos del tipo de relación de cada sujeto con los objetos sociales y de conocimiento”* (Schlemenson & Grunin, 2013, p. 15).

Centrada en el estudio de los *“factores psíquicos y subjetivos que restringen el aprendizaje”* (Rego, 2015, p. 24), propicia el funcionamiento de un dispositivo clínico a partir de dos intervenciones fundamentales: diagnóstico y tratamiento.

En una primera instancia, por medio del Diagnóstico Psicopedagógico se buscará analizar aquellos aspectos de orden *“intrapsíquico”* e *“intersubjetivo”* que fueron singularizando los modos de producir de un sujeto. Ello, desde una lectura compleja que sepa identificar y destacar la multiplicidad de factores involucrados en la problemática de aprendizaje, así como su particularidad.

Posteriormente, durante el proceso de Tratamiento Psicopedagógico, se apuntará a dar respuesta a las restricciones que presentan los niños, niñas, púberes y/o adolescentes, buscando realzar las mismas a través de intervenciones que promuevan procesos reflexivos y les permitan *“incluir nuevos espacios de ligadura, tratando de acceder a cambios representacionales significativos”* (Schlemenson, 2009, p. 40).

A su vez, dentro del dispositivo terapéutico abordado, se propician encuentros mensuales con los padres o adultos a cargo de los sujetos que asisten a tratamiento, procurando acompañarlos en el proceso terapéutico de sus hijos, abrir la escucha a sus modos de entender la problemática de aprendizaje de los mismos y, reflexionar en torno a sus modalidades de ejercicio de la función parental y los modos de vincularse con sus hijos (Lucero & Hamuy, 2009). Así, desde este dispositivo teórico-clínico el SAP despliega sus ac-

ciones en investigación, docencia y extensión buscando ofrecer un aporte significativo tanto a la población asistente como a la trayectoria formativa ofrecida desde la carrera, de manera que ante la presencia de estos “nuevos sujetos” que asisten al servicio, se propicia un espacio en el que universidad y comunidad convergen dialógicamente.

### **Tensiones y avatares ligados al surgimiento de un nuevo espacio institucional.**

El proceso de surgimiento, instalación y sostenimiento de las actividades generadas desde el SAP (y nuevas para la carrera) fue, en algún punto, instituyente de nuevas prácticas al interior de la misma. La oportunidad de ligar la investigación con la docencia y la extensión desde un encuadre teórico sólido y a partir de propuestas coherentes y coordinadas con la misión y la visión de la universidad se produjo sorteando los obstáculos, generalmente ligados a la novedad de la propuesta.

Si bien luego de siete años de desarrollo el SAP logró cierto reconocimiento intra e interinstitucional y pudo convertirse en un espacio de referencia para el trabajo en Psicopedagogía Clínica, este camino contó con las tensiones propias de los procesos instituyentes.

Es sabido que las Instituciones (y en especial las universidades) se singularizan como unidad organizacional concreta: definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico, en donde el sujeto va a encontrar un lugar propio de pertenencia, seguridad y desarrollo y a su vez también encontrará enajenación, exclusión y sufrimiento. Según Lidia Fernández (1998), los establecimientos están signados socialmente y pueden especificarse y también diferenciarse como ámbitos en los que se genera una cultura singular.

La universidad, como espacio ligado a la formación profesional en donde los actores que transitan por sus escenarios son por lo general adultos, que circulan por él determinados por los mismos objetivos (la enseñanza y el aprendizaje de lo que la academia plantea en cada recorte disciplinario), cuenta con una cultura particular que se evidencia en sus rutinas y en su paisaje. Entonces, cuando acontecen situaciones que en cierto punto quiebran lo instituido, lo establecido y lo esperable, las dinámicas institucionales adquieren un matiz propio a partir de la tensión “instituido- instituyente”. Estos dos conceptos son fundamentales al momento de comprender el proceso de institucionalización: lo “Instituido” como lo fijo y establecido, que conserva la organización imperante; y “lo Instituyente” como aquello que tiene la función de cuestionar lo establecido, lo interpela y propone algo nuevo, opuesto y transformador intentando modificar ese orden que se ha establecido.

Haciendo un análisis del proceso que el SAP vino desarrollando desde el año 2010, podría inferirse que este espacio se convirtió en un “instituyente” que en cierta medida modificó el paisaje institucional y las prácticas e intervenciones que se venían realizando a nivel universitario. Ejemplo de esto fue la presencia de niños, adolescentes y adultos a cargo de sectores populares en el ámbito universitario (asistentes al SAP), quienes generaron diversos movimientos y posicionamientos reflejando que el espacio instituido era interpelado por nuevos sujetos que demandaban prácticas distintas. Otro factor que se constituyó como obstaculizador en los inicios fue el espacio, ya que difícilmente se podía contar con aulas para la

atención clínica por lo cual los tiempos de las mismas se tuvieron que organizar en los intervalos de menor asistencia de estudiantes a la universidad.

No obstante, los actores institucionales progresivamente fueron incorporando la función y la misión del SAP ubicándolo espacialmente y reconociendo la oferta que se brindaba. Podría decirse que este proceso fue dando cuenta, en algún punto, de la institucionalización del Servicio en la UCSE.

La institucionalización del SAP reflejaría entonces la adquisición de cierta identidad dentro de la institución, fruto de un proceso organizacional de transformación de un grupo. Este proceso alude no sólo a los grupos, sino también a las prácticas y sentidos imperantes en su marco. Las instituciones, para instituirse como tales, inventan significaciones que se definen como *producciones de sentido* (Fernández, 1992). Estas significaciones son *imaginarias* porque están dadas por creación o invención, y también son *sociales* porque sólo existen siendo objetos de participación dentro de un colectivo o anónimo. Así, luego de un proceso que demandó movimientos progredientes y regredientes al interior de la universidad, el SAP fue posicionándose en el imaginario institucional con un tiempo y un espacio definidos, los cuales garantizaron su sostenimiento y desarrollo hasta la actualidad.

### **Notas conclusivas**

El camino transitado hasta aquí supuso un verdadero ejercicio de creación, de hacer surgir algo nuevo, que no está dado hasta el momento ni puede ser resultado de la combinatoria de elementos ya existentes (Castoriadis, 1996). A partir del ejercicio de una subjetividad reflexiva, crítica pero con apertura a lo nuevo, el trabajo desde el SAP condujo al surgimiento de nuevas configuraciones en el ámbito institucional.

Así se fueron construyendo sentidos, discursos y prácticas que si bien se enmarcan en el ámbito de la Psicopedagogía Clínica, se extienden hacia la vida misma de la universidad y de la comunidad. Lo que comenzó a partir de algunos interrogantes referidos a las características de las modalidades de producción simbólica, los problemas de aprendizaje de niños y jóvenes en situación de pobreza de Santiago del Estero y las transformaciones psíquicas en el marco del tratamiento, derivó en la institucionalización de un espacio de formación, investigación y servicio. Esto permitió: profundizar en el estudio de un marco teórico diferente al establecido hasta el momento, generar conocimiento científico en torno a las investigaciones realizadas tanto por el equipo SAP como por estudiantes de la carrera, integrar a la comunidad universitaria a niños, adolescentes y adultos, visibilizando sus necesidades e interpelando y movilizándolo la dinámica de la vida universitaria.

Si bien este proceso de creación y apertura a nuevos sentidos implicó en varias ocasiones tensiones, desencuentros y resistencias institucionales, no se puede negar ni su dimensión inaugural de creación de significaciones novedosas, ni su actual capacidad para generar interrogantes, a partir de un movimiento constante entre las dimensiones instituidas e instituyentes. Y es que “...lo que es no está cerrado desde el punto de vista más esencial: lo que es está abierto, lo que es, es siempre por-ser” (Castoriadis, 1997, p. 136).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Mexico: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández, A. M. & De Brasi, J.C., comp. (1992) *Tiempo Histórico y Campo Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernandez, L. (1998) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Lucero, A. & Hamuy, E. (2009). Especificidades en el trabajo con padres de púberes y adolescentes. En Wettengel, L. & Prol, G. (comps.) *Clínica psicopedagógica y alteridad. encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes* (p. 165-178). Buenos Aires: Noveduc.
- 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. & Grunin, J. (2013) *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.

# CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SOBRE CONCEPTUALIZACIONES Y PRÁCTICAS DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA QUE DESPLIEGAN LOS PROFESORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Néspolo, María José

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En el marco de la tesis “Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes”; el trabajo presenta las categorías conceptuales y perspectiva metodológica para la investigación de las conceptualizaciones que sobre la autoridad pedagógica tienen los profesores de escuelas secundarias, y cómo estas se entran con las intervenciones profesionales. Se tiene en cuenta que estas conceptualizaciones encierran conocimientos implícitos y explícitos, que se relacionan de manera compleja con el trabajo docente (Terigi) que, a su vez, se inscribe en sistemas de actividad en contextos institucionales. Como marco conceptual, se articulan categorías del Enfoque Socio-Cultural (Rogoff, Wertsch) y de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, Daniels), con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo (Rodrigo). Se recorren desarrollos teóricos que abordan la educación en la perspectiva de transmisión e inclusión; la escuela como contexto institucional y su cambio o declive actual; la autoridad pedagógica su construcción y crisis.

## Palabras clave

Autoridad pedagógica, Conceptualizaciones, Prácticas de enseñanza

## ABSTRACT

CATEGORIES OF ANALYSIS ABOUT CONCEPTUALIZATIONS AND PRACTICES OF THE PEDAGOGICAL AUTHORITY THAT THE HIGH SCHOOL TEACHERS DEPLOY

Within the frame of the thesis “Conceptualizations of the high school teachers about the authority and its relationship with the teachers training”, the work presents the conceptual categories and methodological perspective for the searching of the conceptualizations the high school teachers have about the pedagogical authority, and how these conceptualizations get melt with de professional interferences. It is taken into account that these conceptualizations lock up implicit and explicit knowledges which are related, in a complex manner, to the teacher’s job (Terigi), which simultaneously enrolls on activity systems in the institutional contexts. As conceptual frame, categories of the socio-cultural approach (Rogoff, Wertsch), and the historical and cultural theory of the activity (Engeström, Daniels) are articulate to the contextualista perspective of de cognitive change (Rodrigo). The theoretical development around education approaches the perspective of the transmission and inclusion, the school as institutional context and its change or its actual fall, the pedagogical authority, its construction and its crisis.

## Key words

Pedagogical Authority, Conceptualizations, Teaching practices

## Presentación

El presente trabajo se incluye en el contexto de la elaboración de tesis de maestría en Psicología Educativa “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.

## Antecedentes

La autoridad pedagógica es un tema abordado desde diversas perspectivas teóricas, tradiciones de investigación y abordajes metodológicos. Esta diversidad se ve incrementada por la variabilidad de los contextos de emergencia. Los estudios que han abordado el tema pueden organizarse en dos dimensiones: una social, cultural e institucional; y otra dimensión subjetiva e intersubjetiva.

Dentro de la primera dimensión se destaca la investigación realizada por Duschastzky y Corea en 2000-2007 sobre “la situación de la escuela en el declive de las “instituciones en tiempos de fragmentación”. Una de las conclusiones de dicha investigación es que las modalidades de relación en los jóvenes estudiados denuncian un agotamiento del dispositivo familiar, la caída de las figuras de autoridad y el surgimiento de nuevos modos de vinculación. También en esta dimensión, siguiendo los desarrollos de Dubet y centrando la mirada en el sistema educativo, el argentino Kessler (2002) estudió la experiencia escolar y releva la sedimentación de procesos de fragmentación en el interior del sistema educativo; la desinstitucionalización al interior de las escuelas medias, afectando la normatividad escolar y conmoviendo el proceso de construcción de autoridad pedagógica. Tenti Fanfani (2004) señala dos fuentes de la autoridad, una se afirma en un “efecto de institución”, a través del acto del nombramiento en un “cargo” de la escuela oficial. En el contexto actual, las instituciones ven debilitado su poder de funcionar como el soporte que garantizaba la legitimidad de los maestros. La otra es personal y depende de características particulares del individuo.

Respecto de la segunda dimensión subjetiva e intersubjetiva, la AP se ha abordado desde las perspectivas de los estudiantes, de los

docentes y del vínculo docente-estudiante. En el marco de este trabajo, se mencionan investigaciones referidas a la perspectiva de los docentes. La investigación de Zamora y Zerón Rodríguez (2009), en Chile, sobre el sentido atribuido a la autoridad pedagógica por los profesores, concluyó que la autoridad pedagógica no es una condición provista automáticamente por la escuela y tampoco por la formación universitaria; sino es fenómeno social situado, que se construye en la interacción social cotidiana con los alumnos y mediante un trabajo reflexivo. Gonzalez y Leguizamón (2011) en el contexto nacional ven surgir, en su investigación, una representación de la relación de autoridad que promueve obediencia y respeto desde los alumnos hacia el profesor. Esta relación, imbricada en un vínculo social asimétrico, legitimada racional e institucionalmente por la sociedad, es promovida por el status del profesor adulto en posesión de un saber teórico, y el reconocimiento que le retribuye el alumno, nacido en el interior de la vulnerabilidad del niño y el adolescente.

Una tercera dimensión la constituyen las investigaciones y antecedentes marco de la presente tesis. Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019, dirigido por Prof. Mg. Cristina Erausquin. La indagación apunta a la construcción y el desarrollo de conocimiento, competencia e identidad profesional en comunidades de práctica. El equipo de investigación cuya directora es Mag. Erausquin ha indagado, desde el año 2000, intervenciones profesionales de psicólogos, estudiantes de psicología, docentes y otros agentes educativos, mediante unidades y categorías de análisis provenientes de la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001, Erausquin, 2013) y modelos mentales situacionales en contextos educativos (Rodrigo, 1993, 1997, 1999). En los Proyectos UBACYT dirigidos por Erausquin, se indagaron «Modelos Mentales e Intervenciones de Agentes Psicoeducativos ante Situaciones-Problema en Escuelas». Los antecedentes permitieron seleccionar categorías, y en base a las mismas, construir instrumentos de recolección y análisis de datos.

### Contexto Conceptual

La *Educación* es un fenómeno propio de la cultura, se desarrolla en ella y permite su despliegue temporal y espacial a través de miembros que constituye especialmente. Implica un acto o acción educativa que demanda *intervención* y *experiencia* en el sentido un encuentro con el otro (Antelo, 2005), y resulta por lo tanto resulta incalculable. Este vínculo supone la *hospitalidad* (Derrida, 1998) para alojar a los sujetos e institucionalizarlos ligándolos a la norma (Legendre, 1996); y requiere la confianza (Cornu, 1999) sobre el individuo que despliega los procesos de *socialización* y *subjetivación*. El trabajo de *transmisión* y *enseñanza* viabiliza la filiación simbólica, la inclusión y el reconocimiento del sujeto como heredero del patrimonio cultural, así como la habilitación para disponer de él libremente, abriendo un marco de respeto a la diversidad y al poder emancipador de los aprendizajes (Meirieu, 1998)

La *escuela* es la institución que se creó con el propósito de emprender la educación de las nuevas generaciones e históricamente fue adquiriendo los rasgos y modalidades que la caracterizan hoy. En nuestro contexto la escuela secundaria se caracteriza por ser multitudinaria y diversa. Por un lado puede describirse su frag-

mentación, declive o crisis en el marco de la *crisis del programa institucional moderno* (Dubet, 2010) y se la llamó escuela galpón (Lewkowicz, 2004). También en la escuela, se superponen antiguos y nuevos mandatos: disciplinar y normalizar, formar al trabajador y al ciudadano democrático construyendo conocimientos, posicionamientos críticos y aprendizajes emancipadores. En este sentido la escuela aparece como *espacio potente* para producir subjetividades (Bleichmar, 2008); como apretura a la participación que promueve aprendizajes y desarrollo (Baquero, 2012); sostiene proyectos identitarios que pueden operar como *anti-destino* (Nuñez, 2006) donde la inclusión educativa posibilita la inclusión social.

En la transmisión, interviene la dimensión temporal del lazo social entre generaciones que garantiza la filiación. Diker (2012) sostiene que para que esto ocurra el docente debe estar en lugar de *autoridad*. Benasayag y Schmit (2010), plantean que la autoridad, reposa en el principio de "anterioridad". Aquellos que estando antes invitan a los nuevos a encaminarse a ese objetivo en común, permitiendo, a los jóvenes o nuevos, convertirse en adultos, miembros plenos y formar parte de una sociedad. En su ejercicio se la relaciona a veces con mandar, dirigir, dominar y obligar por lo que suele relacionarse con cierto ejercicio del poder. Sin embargo la autoridad implica una dimensión relacional, un *vínculo* y también obediencia y respeto, pero el acento pasa de la imposición del mandato a los factores que posibilitan su aceptación. En la autoridad la obediencia está dada por la creencia en la validez del mandato, es decir en su *legitimidad* (Weber, 2002). No se trata del uso de un poder coercitivo o remunerativo para lograr dominación, sino una legitimidad instituida asociada con la ley que posibilita un ordenamiento de los lazos sociales, originada a través de un pacto o ficción necesaria (Hobbes, 2004; Freud, 1981) La autoridad no es la ley pero en tanto relación social la alude y la reclama. Kojève (2004) plantea que la autoridad es una *relación social*, un *vínculo* con el otro, donde el autorizado acepta voluntaria y libremente cambios en obediencia a la autoridad y renuncia a reaccionar en su contra. Esto se produce, según el autor, por un motivo: ser reconocido e incluido en el mismo movimiento. Se trata de *reconocimiento recíproco e inclusión* en un proyecto de trabajo, un sostén, una condición para generar cambios y procesos transformadores. Este punto se relaciona con la idea de *fundación* y *el crecimiento* retomada por Arendt (1977). El término autoridad proviene del latín, auctoritas y significa "el poder de un auctor", es decir, de aquel que crea, que habla o actúa en el punto de origen. El lugar de la autoridad es aquel que funda el espacio entre los hombres para que algo nuevo exista, crezca y despliegue como una acción libre su palabra y relato en construcción. La autoridad pedagógica, se aleja del temor, la coerción y la violencia, subraya la responsabilidad del docente en una relación asimétrica de cuidar y guiar el crecimiento, en el ofrecimiento y fundación de un espacio común de trabajo, donde se puede enseñar y aprender, espacio que posibilita, la *emancipación a través de la acción y la participación*. (Rancère, 2006)

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 vygotskyanos, Leontiev (1978) y Engeström (2001) plantean la actividad como unidad de análisis para la investigación del desarrollo tanto de las "prác-

ticas 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). Sistema mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en la red de relaciones con otros sistemas y en el contexto de toda la actividad; con una multiplicidad de voces y puntos de vista presentes en la división del trabajo; que toma forma y se transforman durante largos periodos de tiempo; donde tienen un papel central de las contradicciones y conflictos como fuentes de cambio y desarrollo; y donde se da la posibilidad de transformaciones expansivas que implica procesos de interiorización y de externalización de nuevas formas de actividad.

El reto de la formación profesional y la formación de nuevas formas de trabajo, nuevas instrumentalidades y nuevos objetos/ objetivos esto sugiere en términos de Engeström (2001) aprendizajes expansivos como “viajes colectivos a través de la zona de desarrollo proximal de la actividad” (p4) Para la apropiación participativa (Rogoff,1997) de los aprendizajes, cobra principal importancia la noción de dialogicidad desarrollada por Bakhtin (1982), como búsqueda discursiva de significados compartidos en actividades orientadas a objetos. En sintonía, Engeström (2001) planteó el concepto de cruzar fronteras, como redes de actividades y herramientas de desarrollo en contextos de trabajo. La dialogicidad posibilita producir la expansión al salir del encapsulamiento de disciplinas y agencias profesionales, proponiendo la construcción de conocimientos en equipos de trabajo que aborden situaciones- problema en contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica.

El trabajo docente, desde una perspectiva amplia, supone, según Terigi (2013), reconocer su carácter político, institucional, colectivo y transformador. Lo característica: “1. La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo. 2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y su autoridad social. 3. La enseñanza, su principal función, constituye una función institucional... y hace de ella una tarea colectiva. 4. La organización del tiempo tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la clase de actividad conjunta... 5. Su ejercicio es extendido en el tiempo, lo que tiene ciertos efectos sobre la base de los saberes que requiere.” (p. 9-10). También el docente participa en la producción de un saber específico, el saber pedagógico, que rara vez es conceptualizado, sistematizado y valorado. Las conceptualizaciones sobre diversos aspectos del aprendizaje y de la enseñanza, como la autoridad pedagógica, que los Profesores de Escuela Secundaria desarrollan, están imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina a enseñar, de la pedagogía y la didáctica general y especial. Las conceptualizaciones son representaciones, imágenes potentes, que están arraigadas en sus concepciones. Pero, del mismo modo que los Modelos Mentales Situacionales, configurados a través de las narrativas desplegadas en las respuestas a los Cuestionarios sobre Situaciones Problema de la Práctica Docente (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2008), las conceptualizaciones se enuncian, se actualizan y re-contextualizan en situaciones de ejercicio del rol docente como Profesor de

Escuela Secundaria. Por lo tanto, al decir de Cazden (1991), lo que verificamos es una re-conceptualización en contexto, vinculada al proceso de aprendizaje desarrollado en una trayectoria de profesionalización; un desarrollo, que involucra cambios en los conceptos, la experiencia y las creencias.

### **Metodología**

Se utiliza una estrategia de investigación cualitativa naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 1994); con un abordaje exploratorio y descriptivo. En este trabajo se toman como unidades de análisis, las conceptualizaciones sobre la autoridad pedagógica, se articulan con las prácticas de intervención en situaciones problemas vinculadas con la autoridad pedagógica, que construyen los profesores de escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Para ello se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, 2009) y *Cuestionario sobre Autoridad Pedagógica* (Néspolo, Erausquin, 2016), a diez profesores, de la escuela A, de diferentes turnos –mañana, tarde y vespertino- y diversas materias. El uso de cuestionarios escritos en la indagación permite la exteriorización de las representaciones mentales, a través del sistema de la producción escrita. La propuesta de escribir sobre experiencias docentes tiene antecedentes en estrategias metodológicas diversas, dado que visitar lo vivido y escribirlo, implica una distancia, y también una aproximación pausada desde distintas perspectivas. Narrar supone tratar de entender, explicar, buscar los significados y sentidos opacos. Esto convoca a destejer y volver a tejer la “madeja” de aspectos de la experiencia. (Casal y Néspolo, 2016) En este sentido, la escritura es una oportunidad para aportar a la práctica reflexiva, mediante la reflexión sobre la acción (Schön, 1992) Se realiza un análisis de contenido, semántico, temático (Bardín, 1986) que apunta a una categorización abierta, ascendente de los relatos particulares hacia generalizaciones y abstracciones.

### **DESCRIPCIÓN DE CONCEPTUALIZACIONES Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES SOBRE AUTORIDAD PEDAGÓGICA**

Se describen las respuestas elaboradas por diez profesores de la escuela A, nombrando cada docente con un número y la letra de la escuela. Se tiene en cuenta que algunos agentes dieron varias respuestas a cada pregunta, por lo que en los porcentajes se considera el total de respuestas. Los resultados en términos de porcentajes se expresan sin pretensión de representatividad estadística sino para analizar, coincidencias, fortalezas y nudos críticos. Estas características compartidas se consideran además que propiedades individuales, vinculadas a sistemas organizacionales e institucionales en los que se insertan las prácticas (Engeström, 2001)

#### **Descripción de lo expresado el cuestionario sobre autoridad pedagógica**

De la lectura y análisis de las respuestas al Cuestionarios sobre Autoridad pedagógica, administrados a docentes, se construyeron tres dimensiones: *Conceptualización de la Autoridad Pedagógica; Origen o fuente de la que depende la Autoridad Pedagógica; Cambios del modo de entender la Autoridad Pedagógica y motivos del mismo.*

### 1-Conceptualización de la Autoridad Pedagógica:

En las respuestas a “¿Qué es para Ud. la autoridad pedagógica?” La AP aparece como:

\***Acción:** Algo que debe hacer el docente, guiar a los alumnos o al aprendizaje, orientar, impartir conocimientos. También aparece como algo que debe hacerse pero que queda indefinido, o bien es el resultado inmediato de una acción docente. La AP aparece vinculada al transmitir o al enseñar reglas o normas. En algunas ocasiones, se expresa vinculada a producir aprendizajes en los estudiantes, pero el foco está en la acción que realiza el docente.

Seis profesores conceptualizaron la AP en términos de una acción, el 43%; por ejemplo: “se logra predicando con el ejemplo” (A2); “el docente está a cargo” hacerse cargo de la clase (A12); “persona que está frente al curso guiando a los alumnos para conseguir conocimientos” (A4); “imparte contenidos y mide saberes asimilados” (A8)

\***Atributo:** Una capacidad, cualidad, competencia del docente en relación a una característica personal, un conocimiento o habilidad profesional. Se trata de una competencia que debe poseerse, o bien un nombramiento o investidura, como el cargo. También algo que se “tiene” pero queda definido.

En cuatro respuestas, 29%, los profesores se refieren a la AP como cosa, cualidad o propiedad que se debe tener: “la que tiene el docente frente al curso para transmitir contenidos” (A5). Otras veces el atributo se relaciona o permite la acción: “es el que tiene un cargo responsable de transmitir conocimientos” (A7) “es la capacidad de guiar a los estudiantes” (A6) “capacidad de establecer un clima de respeto” (A9)

\***Relación:** Un vínculo que se establece entre profesores y estudiantes, que se construye; puede aparecer vinculada con la acción de enseñar y transmitir.

Dos respuestas se refieren al vínculo docente-estudiantes, 14%: “construcción colectiva que se hace en el aula, la escuela... a partir de generar vínculos donde el respeto es fundamental. (A3)

\***Reconocimiento y Respeto:** En términos de dirigirse al otro, reconocerlo y valorarlo. Puede aparecer solo hacia el docente aceptando de la legitimidad de esa autoridad para el acatamiento, sumisión y no reaccionar en su contra; y recíproco o mutuo también hacia el alumno reconociéndolo como destinatario de la propuesta y ofreciendo un lugar o proyecto de trabajo.

Dos profesores, 14%, se refieren a la AP y el respeto “A partir del respeto...brindando situaciones de diálogo y reflexión” (A10) En las respuestas el reconocimiento aparece hacia el docente pero no se observa reciprocidad.

### 2-Origen o fuente de la que depende la Autoridad Pedagógica:

En las respuestas a: ¿Cómo está compuesta, dónde se origina, de qué depende la Autoridad Pedagógica?

\*Para cinco profesores la AP se origina en su propia función, rol, trabajo o práctica, el 50%, por ejemplo: “se origina desde el primer día y depende de cómo lleve adelante su clase” (A1); “depende de lo que hacemos cuando damos clases” (A2); “se origina en la formación académica pero se desarrolla en la experiencia” (A6)

\*En dos respuestas se ubica el origen y fundamento de la AP en la normativa y aspectos institucionales, el 20%: “depende de políticas educativas” (A5); “del reglamento”(A7)

\*Para tres profesores, 30%, el origen se relaciona con el vínculo

y el respeto con los estudiantes: “Depende del respeto mutuo, del compromiso” (A4) (aparece indicio de reciprocidad en respuesta) “Se origina a partir del respeto” (A101)

### 3-Cambios en la Autoridad Pedagógica y motivos del mismo.

En las respuestas a: ¿Le parece a Ud. que ha cambiado la manera de entenderla/o de vivirla en las escuelas: en qué? Si Ud. percibe que hay un cambio, ¿con qué cree que se relaciona y cuáles pueden ser sus efectos?

La mayoría de los profesores expresó que ha cambiado la AP, nueve de diez profesores contestó que cambió el modo de entender o de vivir la AP y uno no contestó. Motivos o Causas de los cambios en la AP se deben a:

\***Cambios en la sociedad y la familia:** En esta categoría coinciden las respuestas seis profesores: “los alumnos fueron cambiando en la sociedad, los actores tuvieron que adaptarse al cambio, no sólo de los alumnos sino de la familias, para la mayoría de los padres el docente no merece respeto” (A1); “también cambió la familia y los padres ya no se involucran como antes” (A32); “lo que cambió es la sociedad en sí...la educación no cambió, está sufriendo cambios que se producen en la sociedad” (A4)

\***Cambios en los adolescentes:** Cuatro respuestas focalizan en el estudiante como motivos de cambios en la AP: “no es el mismo joven que hace diez años, los chicos son más contestatarios” (A31) ; “las motivaciones de los alumnos pasan por otro lugar” (A52)

\*Ningún profesor señaló cambios en la escuela como institución u organización como motivo, causa o relación con los cambios en la AP.

\*Un agente se refirió a cambios en el docente, el rol y ejercicio profesional: “los cambios se relaciona con no entender al docente como dueño del saber” (A6)

### **Descripción de lo expresado sobre la autoridad pedagógica, en la narrativa de la situación problema**

Se describe como aparece la Autoridad pedagógica en los Cuestionario sobre Situación Problema vinculada a ella, observando dos dimensiones: 1- *Tipos de situación problema se relata*, 2- *Tipo de intervención del profesor que se vincula con el ejercicio de la AP.*

1- En los instrumentos de reflexión en respuesta a ¿piense una situación-problema en la que Ud. haya intervenido como profesor en donde la “autoridad pedagógica” estuvo en juego? Puede describirse que en siete de las diez narrativas, las experiencias relatadas se refieren a situaciones de indisciplina: no se comportan correctamente en clase, hay desobediencia del alumno a la indicación o pedido del profesor y a veces también hay resistencia activa enfrentando y cuestionando al docente. Por ejemplo, se mencionan escenas de prender fuego el hilo de unos globos (A1) o prender fuego un papel en el aula (A4); molestar en clase escuchando música y cantando interrumpiendo el clima áulico (A3); molestar en clase no dejando continuar con la actividad (A9) Otra de las situaciones se refiere a un conflicto vincular entre compañeros “dos alumnos entran en conflicto a partir de una situación de juego y se disponen a enfrentarse con agresiones” (A6)

Una situación se refiere a una conducta inapropiada de un alumno en clase como conducta de riesgo del adolescente que necesita ayuda. “Un chico estaba sentado en el primer banco...armando un cigarrillo. Me paro y le pregunto que estaba armando, me los da,



debajo del bando tenía más armados. Le pregunto si era tabaco y me dice que no” (A7)

En una situación se hace referencia a dificultades en la enseñanza ya que plantea “los alumnos no se muestran interesados por las actividades a realizar... buscan confrontar o no prestan atención” (A5) 2-Ante estas situaciones la intervención del profesor/a, como AP se orienta a:

\*Intervenir para disciplinar dando indicaciones, órdenes, pedidos para retomar el control de la clase, el clima de trabajo, en ocasiones se incluye con este fin sancionar: “mientras tomaba asistencia, un alumno le da el encendedor a otro que prende el hilo de unos globos. Cuando me doy cuenta le pido que me dé el encendedor, el alumno se niega... como no hizo caso le pedí el cuaderno de comunicados” (A1) (hace referencia a poner un llamado de atención por escrito y citar a los padres)

Otros docentes: “un alumno hace un comentario fuera de lugar en la clase... entonces pongo un llamado de atención al alumno” (A10); “el objetivo era sancionarlos e imponerles un límite por lo cometido en el aula” (A4)

En un relato se observa que la intervención que apunta a disciplinar no puede llevarse adelante por ausencia del personal directivo, como si fuera el indicado o capacitado para ello. Se relaciona con ausencia del “atributo, cargo o capacidad” de autoridad: “el personal directivo no se hizo presente, por lo que se dificultó mi propia intervención... no se realizó ninguna intervención” (A9)

\*Intervenir para construir un vínculo con los alumnos para favorecer o posibilitar el trabajo educativo: “el objetivo principal que me planteé fue empatizar con el grupo... desde el diálogo, banco por banco, alumno por alumno” (A5)

\*Intervención centrada en la enseñanza reconduciendo a temas y contenidos o trabajando la convivencia, como en el caso de un inicio de pelea se propone “reflexionar sobre lo ocurrido... se establecen pautas para que cada uno tenga oportunidad de expresarse y ser escuchado” (A6). Otro ejemplo “se realizó una charla sobre adicciones y salud” (A7) “Se habló de las normas de convivencia” (A2)

\*Otras intervenciones como una que aparece vinculada al cuidado del alumno, esta se da por “derivación” al equipo de orientación y la dirección: “la vicedirectora y el gabinete escolar, que hace un acompañamiento escolar, aun hoy en día siguen el caso fuera de la institución. Una vez que intervinieron ellos yo ya mucho más no pude hacer” (A7)

### **Articulación entre las concepciones expresadas y las intervenciones narradas**

En el análisis de las producciones de cada agente puede observarse que los seis profesores que plantearon una concepción en términos de “acción”, las situaciones narradas en el cuestionario sobre situación problema, cuatro refieren intervenciones profesionales que se vinculan con acciones dirigidas a disciplinar, regular la conducta de los alumnos, aplicar sanciones; dos refieren acciones dirigidas a la función de enseñanza.

De cuatro profesores que conceptualizaron la AP como atributo, el 50% orientó la intervención a la enseñanza y 25% a disciplinar y el restante a la construcción del vínculo.

Se observa inconsistencias y contradicciones en docentes que

plantearon una concepción de AP vinculada a una relación o vínculo que se construye como “acuerdo conjunto”, “construcción colectiva”; y las intervenciones no se orientan a construir confianza o lazo social, no aparece la construcción de vínculo sino la imposición. Se apela al uso de poder, la acción dirigida a disciplinar, controlar o inhibir la conducta disruptiva en la clase. Otra inconsistencia que puede relevarse en los casos que se planteó la autoridad en términos de reconocimiento y respeto. Allí se hace referencia al reconocimiento al profesor como autoridad para lograr la obediencia de los alumnos en pos del disciplinamiento, no aparece reciprocidad en términos de reconocimiento del alumno.

En relación a las situaciones indisciplina y problema de convivencia afectan actividad pedagógica la intervención se orienta centralmente disciplinamiento, dejándose de lado la posibilidad de trabajar con lo sucedido como elemento para la enseñanza.

### **Primeras Conclusiones**

En las conceptualizaciones sobre AP, se observa un centramiento de la mirada de los profesores sobre su propia función o persona. Tanto los que se refieren a la AP como acción, como atributo o como respeto y reconocimiento refieren estos aspectos a la figura del docente. Solo dos de diez profesores hacen referencia al alumno, al vínculo y a la relación social que implica la autoridad. En la mayoría de las conceptualizaciones la AP se refiere a una función o una investidura que recae en el profesor.

El 43% de las respuestas, expresen conceptualizaciones vinculadas a *acción* que debe llevar adelante el docente. La autoridad en términos de acción permitiría vincularla directamente con la educación en tanto *intervención* o acto hacia el otro que se hospeda, filia, transmite y educa. El educar es una acción jurídica de filiar y reconocer al otro, instituirlo como heredero (Legendre, 1996). Una acción de dirigirse al otro, con un propósito desmesurado: educarlo- modificarlo- formarlo (Antelo, 2005). Pero esto exige tener en cuenta el carácter vincular de la experiencia educativa que implica el reconocimiento del “otro”, del estudiante. Planteada en las conceptualizaciones la acción como propia de los docentes solamente queda enlazada a una idea de educación como *fabricación*, (Meirieu, 1998), donde el alumno sería un sujeto que es construido por lo que otros le hacen, le dan, lo forman o enseñan. En cambio, la acción debe centrarse en el estudiante que se construye a sí mismo, resiste, aprende. Dice Meirieu (op cit), el educador no actúa más que sobre las condiciones que permiten al educando actual por sí mismo.

Para Kojève (2004) la autoridad, a partir del *lazo social y del reconocimiento*, permite el movimiento y la *acción*; posibilita el cambio. Algo hará el sujeto que acepta esa autoridad a partir de su inclusión en un proyecto donde el autorizado puede desplegarse, crecer, desarrollarse, - constituirse y aprender-. A cambio de esto se obtiene obediencia, es decir algo que no hará, no reaccionará en contra de la autoridad. En las respuestas y situaciones planteadas por los profesores, la acción no se refiere al alumno en esos términos, sino solamente a la *no reacción*, no actuar en contra de la autoridad y obedecerla.

Se observa además en las respuestas, que AP no se enlaza al reconocimiento reciproco y al lazo social que habilitarían la operatoria

descripta. De este modo aparece una autoridad *operacionalizada*, en el sentido de disociada del vínculo y de la consideración de la educación en términos políticos como transmisión e inclusión. La AP así operacionalizada y disociada, como acción que debe encararse en solitario por el agente, se vincula en la mayoría de las situaciones, 55%, al *disciplinamiento*. En esto, dado que no se apela a la construcción del vínculo y la confianza (Cornu, 1999), se recurre al uso del poder coercitivo, a través de sanciones o al poder remunerativo mediante calificaciones (Etzioni, 1991). Como resultado, puede plantearse, esto conduce a la deslegitimación del fundamento de la autoridad, socavando el ejercicio de la misma. En relación desdibujamiento del reconocimiento o respeto por parte del profesor al alumno, Honneth (2010) expresa a que el hombre despreciado, humillado, sin reconocimiento, pierde su integridad, sus derechos, su autonomía personal y su autonomía moral. En este escenario podría preguntarse si la agresividad, la desobediencia y la apatía que describen los docentes en sus alumnos se vinculan a lugar poco promisorio que tienen asignado en vínculo con sus profesores en la escuela.

Por otro lado, el 29 % de las conceptualizaciones expresadas por los profesores la AP aparece *objetivada y sustancializada*, como un atributo, como cualidad personal o que se recibiría en la formación profesional o en acto de nombramiento al cargo. Este aspecto puede vincularse a un efecto institucional que ha cambiado. En palabras de Dubet (2006), en el programa de la modernidad, el profesor era un representante de los principios y valores de la institución y tenía una autoridad delegada, representada en el cargo. Hoy el docente siguiendo la misma lógica, reclama ese atributo. Pero la escuela, en el contexto actual de crisis institucional, no puede garantizarlo y lo busca en cualidades y competencias personales o profesionales.

Las intervenciones que dan lugar, el 25% conducen al disciplinamiento y uso del poder de manera similar a lo expresado anteriormente. En un 50% de las situaciones narradas, la intervención profesional relacionada con la AP que fue definida como capacidad o competencia profesional, se orienta en un sentido pedagógico y de enseñanza. Allí se observa que la autoridad se aleja del ejercicio del poder, no se fundamenta en un programa institucional que la sostenga; pero halla su razón en la necesidad y la responsabilidad de los sujetos, constituyéndose, viviendo con otros, transmitiendo cultura, construyendo el espacio en común, el relato compartido.

La Autoridad es garante de la apertura de espacios que posibiliten la emancipación (Rancière, 2003) a través de la acción, la participación, el reconocimiento. Precisamente, la emancipación es que todos puedan afirmarse como parte del mundo. Por eso, la autoridad en educación es lo que permite a través de la construcción de un espacio común y de la enseñanza, a cada uno, aprender, tomar la palabra y así emanciparse.

En relación a los cambios percibidos en la AP por los profesores, es notorio que las causas se atribuyen mayormente a la familia y a los adolescentes, 91%. Puede plantearse que a pesar del compromiso personal, en el análisis hay una desimplicación de la persona del docente y de los efectos de su intervención profesional. La percepción de la realidad social y económica conflictiva no se articula con la percepción sobre la propia práctica, que a la vez deja de lado el

contexto institucional, el carácter colectivo y político y el entramado de una actividad compleja. Esto conduce a dos problemas, por un lado a la individualización en el ejercicio de la docencia y como señalan Alliaud y Antelo (2009) ante los resultados negativos en la escuela, los docentes terminan apareciendo como responsables únicos responsables de la empresa educativa produciendo malestar y frustración. Por otro lado conduce a una disociación, ubicando fuera las causas de lo problemático en una *operación de externalización* (Sinisi, 1999), la responsabilidad se externaliza.

Ante estas problemáticas puede plantearse que la práctica docente demanda un profesor orientado a la indagación y a la enseñanza, en una práctica reflexiva, apoyada en la idea de la educación como actividad compleja, colectiva y política; cargada de conflictos, que requieren posicionamientos éticos y conocimientos expertos, que a la vez se elaboran en el propio escenario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, E. (2005) Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio y Diker comps Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Antelo, E. (2006) Dubet: El declive de la institución escolar y el trabajo sobre los demás. Recuperado de: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/index.php?/textos/libros/>
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política. Barcelona, España: Península.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos. Vol. XXIV pp57-75.
- 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.
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) Las pasiones tristes. Sufrimiento psicológico y crisis social. Buenos Aires: SigloXXI.
- Bleichmar, S. (2004) Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. Topia. Psicoanálisis, sociedad y cultura. Año XIV Núm 40.p6. Recuperado de : <https://www.topia.com.ar/.../limites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoanálisis>
- 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.
- Castoriadis, C. (2007) La institución imaginaria de la Sociedad. Buenos Aires: Ensayo Tusquets.
- 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.
- Cazden, C.B. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En : Frigerio, Poggi y Korinfeld comps. Construyendo un Saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Cornu, L. (2012) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud. 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.

- 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.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, California.
- Derrida, J., La Hospitalidad, Buenos Aires, De la Flor, 2000.
- 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. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Dome, C. (2015). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: UBA.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos ante la reforma del estado. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología social, Vol.16, sin mes pp39-66 Universidad Complutense de Madrid España. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83811585003>
- Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, Vol 47 Núm. 2. Pp15-25. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/.../21582>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2007) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos aires: Paidós
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- 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 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, 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. Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur.
- 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.I.], 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.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López A., Confeggi, X. (2011) Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa. Anuario XVIII de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Publicado noviembre 2011. pp. 181-198.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., & Meschman, C. (2009c). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de profesores de psicología a través de la práctica de enseñanza. Anuario de investigaciones, Fac Psi. UBA N° XVI 16, 157-173.
- Etzioni (1991) Organizaciones modernas. México: Limusa.
- Foucault, M. (1992) Microfísica del poder. Madrid: De la Piqueta.
- Freud, S. (1981) Totem y Tabú [1912] Obras Completas. Tomo II. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G. (2004) Bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En: Elchirry comp Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Buenos Aires: Manantial.
- González, D.N. (2016). "Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial". Alemania: Editorial Académica Española (EAE). ISBN: 978-3-639-83749-0.
- Greco, M. B. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Habermas, J. (2010) Instrumentos para construir una utopía realista. Recuperado de <https://bcehricardogaribay.wordpress.com/2010/07/15/los-derechos-humanos-instrumentos-para-construir-una-utopia-realista/>
- Honneth, A. (2010) Reconocimiento y menosprecio Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Recuperado de: <http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/HonnethIII.pdf>
- Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Kojève, A. (2004) La Noción de autoridad. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.
- Larripa, M., 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 de la Facultad de Psicología. UBA Facultad de Psicología. 2008 vol.15 n°1.
- Legendre, P. (1996) Inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico de occidente. México: SigloXXI.
- Leontiev, A. (1971) "El desarrollo del psiquismo". Ed. Akal.
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- 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](https://www.meirieu.com/ARTICLES/violence_argentine.pdf)
- 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.
- Rancière, J. (2003) El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual. Barcelona: Leartes.
- Rancière, J. (2006) El odio a la democracia Buenos Aires: Amorrortu
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje.

- 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.
- Sinisi, L. (1999) *La relación "Nosotros- otros" en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización*. En: Neufeld, M.R. y Thisted J.A. comps. *De eso no se habla... Los usos de la diversidad en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tallone, A. (2011) *Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva autoridad*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la ciencia y la cultura. *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario. Buenos aires. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf)
- Tedesco, C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Recuperado de: [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/ndocentes\\_tenti-tedesco.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/ndocentes_tenti-tedesco.pdf)
- 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.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. México: Grijalbo.
- Weber, M. (2002) *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- 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.

# DEL JUEGO EXPLORATORIO AL JUEGO NARRATIVO

Ortiz, Gisela Jeanete

Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Es importante para las personas que pretendemos trabajar con niños, poder indagarnos sobre la especificidad de ciertas vivencias infantiles, por la complejidad que presentan, la fragilidad de las mismas y por las bases que instauran para el establecimiento de capacidades que acompañaran durante toda la vida. Por esto, se desarrollara dos situaciones en donde el juego toma modalidades diferentes asociadas a la complejidad psíquica en cuestión en cada caso. Abriendo el panorama conocido entre el juego ligado a lo originario y juego simbólico, intentando cuestionar estos términos, se analizaran dos maneras de abordar una actividad desarrollada en una sala de dos años de un jardín de infantes de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es así que se piensa en los términos del juego exploratorio y juego narrativo presentados por Ricardo Rodulfo, para dar cuenta de ciertos observables que plantean dichos casos.

## Palabras clave

Juego, Creación, Subjetivación, Narrativo, Exploratorio

## ABSTRACT

### FROM THE EXPLORATORY GAME TO THE NARRATIVE GAME

It is important for people who intend to work with children, to investigate the specificity of certain childhood experiences, the complexity they present, the fragility of them and the bases they establish for the establishment of skills that accompany throughout life. Therefore, two situations will be developed where the game takes different modalities associated with the psychic complexity in question in each case. Opening the known panorama between the game linked to the original and symbolic game, trying to question these terms, we will analyze two ways to approach an activity developed in a two-year room of a kindergarten in the Autonomous City of Buenos Aires. Thus, one thinks of the terms of the exploratory game and narrative game presented by Ricardo Rodulfo, to give account of certain observables that raise said cases.

## Key words

Game, Creation, Subjectivation, Narrative, Exploratory

## El Juego como hacer del niño

Históricamente el psicoanálisis se interesó en el juego como medio clínico, es así que desde Freud, Melanie Klein a Winnicott, por mencionar algunos, es considerado como una de las acciones del niño más significativas.

Sin embargo Lacan imprime un sesgo muy verbalista y el jugar queda oscurecido como acción. Aun así rescatando la capacidad de juego, se podría pensar a las palabras como juguetes según Winnicott, por lo que Rodulfo plantea la diferenciación entre lenguaje muerto y lenguaje vivo, en el primer caso, lo que estaría perdida se-

ría la capacidad de jugar con el lenguaje, la capacidad de pregunta, se convierte así en tecnicismo.

Es así que llegamos a la idea que el jugar estaría relacionado con un hacer particular de cada sujeto. Es también sabido que no cualquier hacer tiene el estatuto de jugar.

## ¿Qué entendemos por jugar?

En primer lugar se dirá que ante todo, lo entenderemos como una experiencia de encuentro, en donde el jugar como efecto de lo viviente, propicia una experiencia de creación, es decir que forja algo que no preexistía.

De esta manera, se realza, la fragilidad del juguete, como objeto creado por el jugar, bautizado transicional por Winnicott.

El juego exploratorio estaría dado, por un deseo incontenible, se trata de un tiempo centrífugo donde el juego aún no tiene guion.

La particularidad del simbolismo que mediante lo narrativo permitió al psicoanálisis, la contracción en la idea de que lo enunciado está en lugar de otra cosa, reduciría a cero la posibilidad de pensar en la singularidad. No hay ninguna posibilidad de un hecho no tratado por una interpretación, a la edad que fuere (Rodulfo, 2012).

Es así que se hablara de juego narrativo en lugar de simbólico, para destacar la capacidad lúdica que va más allá de lo representativo, interpretativo. En el juego narrativo el chico manipula una serie de elementos pero no en dirección exploratoria.

## Dos situaciones lúdicas para pensar:

En una sala de dos años, de un jardín de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se distribuyen diferentes objetos como, cilindros de cartón, maderas de yenga, rollos de películas fotográficas usadas, entre otros.

Teo de dos años y medio, mira los objetos, los agarra, los gira, para terminar eligiendo unas maderitas, que las coloca en fila, diciendo "Mira mi tren", lo mueve, lo divide en dos, los choca, se desarma la fila y dice "choco".

Rocío de dos años y tres meses, agarra rápidamente un rollo de película de foto, lo tira, agarra un cilindro de cartón, y mira por el agujero del mismo, se acerca a sus compañeros mirando a través de él, sin enunciar palabra alguna, simplemente ríe, y persigue a sus pares, sin variar el juego.

Se podría pensar, que en ambos casos los objetos son manipulados como juguetes, ya que están al servicio de una acción de la experiencia del jugar, aunque la cualidad que adquieren en cada caso, difiere significativamente.

En el primer caso se podría decir que Teo establece una aproximación al juego narrativo, eligiendo los objetos, donde su tren se desplaza, choca, y vuelve a armarse, como un esfuerzo del pensamiento, para crear lo que se parecería a un circuito de ASA (acción, situación, acción), ya que presenta un conflicto aunque aun no con

la complejidad de un verdadero juego narrativo.

En el segundo caso vemos como el juego de Rocío es más parecido a lo que Rodolfo llama, placer de circuito cortó, es decir cuando el jugar puede caer y hacer caer al que juega a un placer inmediato, y bien corporal, placer que le da hacer siempre lo mismo, vaciando su cabeza, evadiéndose de todo proceso y esfuerzo de pensamiento, que por el contrario le resulta penoso (Rodolfo 2012). Aunque el niño no puede acceder al juguete si no empieza por fabricarlo con y en partes de su cuerpo, exploratoriamente.

Lo que podemos rescatar de estos dos casos es la capacidad para crear juguetes, tal vez estén atravesando un periodo exploratorio de encuentro, por lo cual es muy arriesgado ubicarlos en las modalidades de juegos mencionadas, es por esto que solo se establecen ciertos paralelismos, lo que a su vez abre a indagar sobre los procesos intermedios de dichas modalidades ¿Cómo se pasa del juego exploratorio al narrativo? O mejor dicho, para apartarnos de términos evolucionistas ¿Cuáles serían las condiciones necesarias, pero no suficientes, para la complejización psíquica que permita el despliegue del juego narrativo?

Podemos comenzar hablando del establecimiento de superficie de continuidad, como las rutinas que la mamá ofrece al bebé, en donde es ella la que da sentido y no tiene como condición la experiencia del bebé, es lo que llamamos violencia primaria (Piera Aulagnier, 1977). Superficie necesaria para el desarrollo del potencial historizante, que por supuesto requiere de la experiencia del sujeto y su capacidad creadora.

No olvidemos que se trata de niños de dos a tres años, donde el juego exploratorio sentaría las bases para la capacidad de jugar, donde incluso las palabras estarían dotadas de esta exploración lúdica, en un proceso creativo, inaugural.

El paso de lo exploratorio a lo narrativo, estaría matizado, dejando atrás relaciones opositivas, es decir el deambulador goza de escenas de persecución, donde intenta que no lo atrapen o es él el que atrapa, como la impronta de las fantasías originarias planteadas por Freud, que se trataría de secuencias cortas, sin complejidades argumentales, tal como lo vemos en Rocío.

Es así como alrededor de los tres años la posibilidad de verbalizar, permite darle otra vuelta de tuerca a la experiencia lúdica. Lo más interesante es como impacta esa gramática, esa sintaxis en el cuerpo mismo, a lo que en psicoanálisis llamamos inconciente, así vemos como Teo empieza a recorrer este camino.

Este proceso es sumamente delicado, y propenso a desviaciones por la complejidad que suscita una fragilidad e inseguridad, que no le quitan su valor cualitativo. Por esta razón se tiene en cuenta la tremenda complejidad no verbal que impregna el lenguaje, todo lo que hay en él de melodía, de plasticidad no figural, la sonoridad del simple hecho de enunciarlo. Es lo que vemos en estos primeros tiempo del desarrollo del habla, en donde el poder enunciar verbalmente esta acompañado de un placer sonoro más allá del sentido, como el primer ejemplo en donde el niño pareciera no solo impregnar sentido al juego, sino que musicaliza al tren, da la sensación que crea el sonido, palabra “tren” a la vez que crea el juguete “tren” con la rubrica verbal “mío”.

No podemos pasar por alto la acción de mirar através del cilindro de Rocío, donde denota un proceso de subjetivación interesante,

podríamos decir que crea un juguete que media, o mejor dicho conecta, con el otro, más allá de la actividad corporal que prima.

Ya a esta altura podemos pesquisar lo complejo de estos dos casos en donde no son juegos ni totalmente exploratorios, ni tontamente narrativos, mas allá que se destaque con más fuerza cierta modalidad, están en un entre del proceso, por lo que es tan interesante traerlos para pensarlos.

Si bien la exploración nunca se desvanece, tiende a subordinarse, por lo que vemos que los niños del ejemplo todavía no transitan, ya que no presentan líneas argumentativas, es decir como de una situación de equilibrio, se pasa a una acción, conflicto, que es resuelta restaurando la situación de equilibrio, es lo que se dio a llamar SAS (situación-acción-situación), como un intento de integración entre lo malo y lo bueno que permanecerá inacabada.

De esta manera se puede pensar en aquellos niños que establecen modalidades rígidas de juegos, donde se dificulta el despliegue narrativo, ya sea por rehusarse a la renuncia de placer primario, o debido a inhibiciones por defensas rígidas, entre otras.

Es así que vemos como el juego construye posibilidades de subjetivación imprescindibles para toda la vida ya que nos habla de la capacidad de crear y modificar la realidad psíquica en relación a la experiencia de cada sujeto.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Aulagnier, P. (1977): *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires, Amorrortu.  
Rodolfo, R. (2012): *Padres e hijos*, Buenos Aires, Paidós.  
Winnicott, D. (1971): *Realidad y Juego*, Barcelona, Gedisa.

# HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES: LA IMPORTANCIA DE JERARQUIZAR LA INFORMACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Pais, Ernesto; Forti, Guadalupe; Cayun, Vanesa; Ortiz, Rocío Soledad; Paulini, Rocío  
Universidad Abierta Interamericana. Argentina

---

## RESUMEN

Objetivo Actualmente se ha puesto un mayor énfasis en trabajar distintos aspectos en relación a alcanzar un aprendizaje significativo en el nivel universitario. Dentro de estos aspectos se destacan en la bibliografía algunas habilidades socioemocionales, entre ellas las que se han denominado “metacognitivas”. En el presente artículo, se plantea relevar las relaciones entre habilidades para jerarquizar información a través del Inventario de técnicas y estrategias de estudio –LASSI– con el rendimiento académico y el recorrido educativo previo en estudiantes de primer año de la carrera de psicología. Temática principal El rendimiento académico se encuentra estrechamente asociado a distintas habilidades socioemocionales. Dentro de ellas, las habilidades para jerarquizar información refieren a estrategias que permiten diferenciar información preponderante de la que no lo es, discriminando y separando lo esencial de lo accesorio, para focalizar la atención en aquello relevante. Metodología y material Estudio cuantitativo, longitudinal y correlacional. Muestra N= 155, Edad M=25,28; CABA. Resultados y conclusiones Se encontró que alumnos que presentan mayor desarrollo de habilidades para jerarquizar información al comienzo del primer año, presentaron un mejor rendimiento académico al finalizar el año. Del mismo modo, quienes presentaron mayor performance en dichas habilidades fueron aquellos que contaban con estudios universitarios previos.

## Palabras clave

Estudiantes, Universidad, Habilidades socioemocionales, Habilidades para jerarquizar información

## ABSTRACT

SOCIOEMOTIONAL SKILLS: THE IMPORTANCE OF SELECTING MAIN IDEAS IN GRADUATED STUDENTS

Currently a greater emphasis has been placed on working on different aspects in order to achieve meaningful learning at the university level. Within these aspects, there is a lot of literature about the importance of social-emotional skills, including those that have been associated with “metacognition”. In the present investigation, it is proposed to relieve the relations between skills to hierarchize information through the Inventory of techniques and strategies of study - LASSI - with the academic performance and previous educational path in first year students of the psychology career. Academic performance is closely associated with different social and emotional skills. Within them, selecting main ideas refer to ability to pick out important information for further study, discriminating

and separating the essential from the accessory, to focus attention on what is relevant. This Quantitative, longitudinal and correlational study. Sample N = 155, Age M = 25.28; CABA. Analyses indicated that students who present greater development of skills to select main ideas at the beginning of the first year, presented a better academic performance at the end of the year. Likewise, those with the highest performance in these skills were those who had previous university studies.

## Key words

Students, Socioemotional skills, Selecting main ideas, Academic Performance

## INTRODUCCIÓN

Se presentan en este artículo resultados preliminares de la investigación “Desarrollo de las habilidades socioemocionales en estudiantes de psicología” que se lleva adelante con un seguimiento longitudinal de 3 años de los alumnos ingresantes. El interés en la temática surge de que se puede plantear que en muchos sistemas educativos, y en los distintos niveles, hay cierta tradición que ha puesto mayor énfasis en la transmisión académica, dejando de lado otros aspectos, entre los que se encuentran las habilidades socioemocionales [HSE en adelante] (Mena et al, 2009).

Estas HSE han tenido distintos nombres producto de la definición del objeto de estudio que han realizado las diferentes tradiciones de investigación, tales como “habilidades blandas” (Heckman et al, 2008), “habilidades no-cognitivas” (Messik, 1979), “habilidades para la vida” (Botvin, 1990), “competencias para el aprendizaje socio-emocional” (Elias, 1997); “competencias del siglo 21” (Pelegrino y Hilton, 2012).

Más allá de los nombres hay ciertas características que son relevantes en todas estas líneas de investigación, tales como su relativa independencia de las habilidades intelectuales o académicas, su potencial de cambio o desarrollo, y la dependencia del contexto para su expresión (Duckworth y Yeager, 2015).

Ahora bien, se pueden destacar también varias diferencias en cuanto al sentido pragmático que se les da a la investigación de estas habilidades, y en este punto hay autores que vienen trabajando principalmente en relación a cómo el desarrollo de estas habilidades permite mejorar los logros académicos de los estudiantes (véase por ej. Farrington et al, 2011).

Cabe aquí destacar que estos investigadores han incluido dentro de estas habilidades algunas más orientadas a los procesos metacognitivos que facilitan esos logros académicos, tales como la

habilidad de jerarquizar información al momento de estudiar. En relación a lo anterior, podemos encontrar algunos antecedentes en Weinstein (1988), quien señala que si los procesos que subyacen al aprendizaje se pueden enseñar se mejoraría el sistema de educación y las limitaciones que poseen algunos estudiantes.

Aquí, es importante hacer mención a algunas dificultades actuales que se presentan en el nivel universitario, entre las que se destacan el alto índice de abandono que se produce en nuestro medio, principalmente en los primeros años.

Por ello, entendemos que investigar e indagar las posibles relaciones entre algunas habilidades socioemocionales y los logros académicos y la continuidad en los estudios resultan particularmente importantes si se consideran las dificultades que se encuentran en la transición a la vida universitaria que deviene en el mencionado elevado índice de abandono en esta etapa.

### TEMÁTICA PRINCIPAL

A modo de introducción de la temática, resulta importante pensar en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto, Pozo (1999) menciona que los procesos de aprendizaje son cambios cognitivos que se producen facilitados por habilidades mentales. Dentro de estos procesos se encuentran las habilidades cognitivas, que son procedimientos complejos que abarcan desde la captación de un estímulo hasta su almacenamiento en la memoria y su posterior aplicación (Clavero, 2001). A los resultados de estos procesos se los llama contenidos, que consisten en lo que se aprende o lo que cambia como consecuencia del aprendizaje.

Según Ausubel (Pozo, 1989) la mayor parte de los aprendizajes significativos son subordinados, es decir que una nueva idea aprendida se halla jerárquicamente subordinada a una ya existente. Por lo tanto, el hecho de poder organizar el material de estudio facilita el principio de diferenciación progresiva de los conceptos adquiridos. A su vez, asume la existencia del aprendizaje supraordinado, que es el proceso inverso. En este, las ideas existentes son más específicas que la idea que se intenta adquirir, de este modo se produce una reconciliación integradora entre los rasgos de una serie de conceptos que da lugar a la aparición de un nuevo concepto más general. Este autor establece que este tipo de aprendizaje no depende principalmente del método utilizado para transmitir contenidos, sino de quién aprende y la organización del material.

Asimismo, reflexionar sobre lo aprendido y ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos permite “*la incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos a la estructura cognitiva, siendo un esfuerzo deliberado por relacionar nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos y existentes. Está entonces vinculado con experiencias, hechos y objetos, junto a la implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores*” (Novak y Gowin, 1984 citado en Pozo, 1989 p. 33).

### Metacognición

Se entiende por metacognición a aquellas habilidades, estrategias, actitudes y comportamientos que se necesitan para fines académicos. Las mismas trascienden las aptitudes individuales y toman

en consideración la interacción de los estudiantes con el contexto educacional en el que están situados. Del mismo modo atienden los efectos de dichas interacciones en la motivación, las actitudes y el rendimiento (Farrington, 2012).

Las investigaciones sostienen que las estrategias metacognitivas son maleables y que pueden ser desarrolladas o aprendidas. Asimismo, las investigaciones prueban que la enseñanza de estas estrategias en el contexto áulico es efectiva pero no queda claro si esta enseñanza persiste en el tiempo y si es transferible a otros contextos.

Una larga línea de investigaciones ha mostrado una fuerte relación entre la motivación y el uso de habilidades y estrategias y, esta relación, muchas veces no es tenida en cuenta al momento de investigar las estrategias de aprendizaje.

Entre las habilidades destacadas se pueden presentar distintas diferenciaciones o formas de nombrarlas. Ahora bien, siguiendo los trabajos de Weinstein, Schilte y Palmer (1987), se pueden definir las siguientes:

- *organización y planificación*, las cuales hacen referencia a la capacidad de establecer prioridades y jerarquizar compromisos. De igual manera, estas contemplan la capacidad de mantener la atención en forma sostenida, paralelamente a alcanzar los niveles de concentración necesarios para las actividades académicas.
- *recursos para el aprendizaje*, tienen que ver con las técnicas que se emplean para facilitar la comprensión, adquisición y evocación de los contenidos. Entre ellas aparecen el uso de letras especiales, marcaciones y subrayados, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.
- *las habilidades para preparar evaluaciones*, contemplan la capacidad de comprender consignas y la planificación efectiva para rendir exámenes, los cuales son factores indispensables para el éxito académico.
- en tanto, las *estrategias de control y consolidación del aprendizaje* permiten realizar ajustes al momento de estudiar posibilitando el fortalecimiento de los contenidos. Ejemplos de las mismas son: repaso de temas, relectura de apuntes, revisión de los materiales.
- por último, las *habilidades para jerarquizar la información* que son el eje del presente estudio.

### Habilidades para jerarquizar la información

Inicialmente podríamos definir las habilidades para jerarquizar la información como aquellas estrategias que se utilizan para diferenciar la información relevante de la que no lo es, permitiendo discriminar y separar lo esencial de lo accesorio, para focalizar la atención en aquello más relevante (Weinstein, Schilte y Palmer, 1987). Se puede agregar que el desarrollo de las habilidades para jerarquizar la información implica el poder ponderar la información a medida que la clase avanza, logrando organizar el material de estudio, jerarquizando y reproduciendo contenidos que luego darán lugar al desarrollo de información nueva. Del mismo modo, estas habilidades para jerarquizar la información, permiten identificar los aspectos más relevantes de los exámenes en circunstancias de evaluación. Asimismo, posibilitan que el alumno logre mantenerse enfocado al momento de estudiar, tanto en el estudio como en las



tareas que debe llevar a cabo. Permiten que el alumno logre participar de su aprendizaje en forma activa y tome notas de lo que sucede en el aula.

## METODOLOGÍA Y MATERIAL

El presente artículo se inscribe como resultados preliminares de la investigación “Desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de la Lic. en Psicología” inscripta en la UAI, que pretende llevar adelante un seguimiento a lo largo de al menos 3 años de los alumnos ingresantes a la carrera. Se trata de un estudio cuantitativo de corte longitudinal y correlacional.

### Procedimiento ético

Se presentó a los alumnos información completa, relevante y precisa respecto de la investigación, y luego se obtuvo en todos los casos el consentimiento informado para la participación en el estudio.

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por N= 155 adultos de CABA y GBA, con una edad promedio de 25 años. Todos ellos eran alumnos ingresantes al primer año de la carrera de Lic. en Psicología, de la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas de la UAI.

### Instrumentos

Para el presente trabajo se utilizaron las siguientes técnicas:

1. Entrevista estructurada desarrollada Ad hoc para estudiantes con el objetivo de relevar datos sociodemográficos y relacionados aspectos complementarios del estudio en la universidad.
2. La escala LASSI (Weinstein, Schilte y Palmer, 1987), adaptación realizada por Uriel, Stover, Scheinsohn, Contini y Fernández Liporace (2009). La escala LASSI es un autoinforme que evalúa las estrategias de estudio y aprendizaje para detectar áreas poco desarrolladas en estudiantes. Siendo útil para brindarles orientación, medir logros en programas de estrategias de estudios y evaluar éxito de cursos y programas de intervención (Castañeiras, Guzmán, Posada, Ricchini & Strucchi, 1999). La adaptación argentina se compone de 27 ítems con respuesta de estilo Likert de cinco opciones: nunca, pocas veces, a veces sí a veces no, muchas veces y siempre. Propone la siguiente clasificación de estrategias metacognitivas: organización y planificación, habilidades para la preparación de un examen, motivación, recursos para el aprendizaje, estrategias de control y consolidación del aprendizaje, todas ellas de acuerdo a la definición anteriormente trabajada.
3. Se relevaron en los registros oficiales de la universidad los promedios académicos, su asistencia y nota final de cada materia cursada en primer año.

## RESULTADOS

En primer lugar, se propuso indagar la relación obtenida a través de una correlación entre el puntaje obtenido en la subescala de la LASSI “Habilidades para jerarquizar la información”, respondida en el primer cuatrimestre por los alumnos ingresantes a la carrera, y el promedio académico relevado luego de los finales de marzo del año siguiente. Estos resultados iniciales en la Tabla 1.

Tabla 1. Correlación habilidades para jerarquizar la información y el promedio general.

Habilidades para jerarquizar información	
Coef. correlación	,006
Sig. (bilateral)	,235
N	155

Nota: Coeficiente Rho de Spearman.

Se puede observar en la Tabla 1 una relación marcada entre el promedio académico luego de los finales del mes de marzo del año siguiente (al finalizar primer año) y las habilidades para jerarquizar la información. Es una correlación significativa (pese a que la cantidad total de casos es pequeña), y positiva, es decir, a mayor promedio mayor desarrollo de dichas habilidades.

Ahora bien, también surgió como pregunta de la investigación con qué podría estar asociado el desarrollo de las habilidades para jerarquizar la información, teniendo en cuenta que el relevamiento de dichas habilidades se llevó a cabo en los primeros meses del primer año en los ingresantes a la carrera.

Para ello, se trabajó en indagar las relaciones existentes entre las habilidades de jerarquizar la información y distintos aspectos relevados al momento de administrar la herramienta, entre los que se destacan datos sociodemográficos, trayectorias académicas previas y aspectos contextuales (como por ejemplo estudios de padre y madre, trabajo y actividades realizadas extra-académicas realizadas entre otras). Se presentan en Tabla 2 y Tabla 3 los resultados que fueron significativos estadísticamente en la relación entre las variables indagadas y las habilidades para jerarquizar información.

Tabla 2. Correlación habilidades para jerarquizar la información y variables sociodemográficas.

	Realizó estudios universitarios previos	Máximo nivel educativo alcanzado por ambos padres
Coef. Correlación	7,08	20,559
Sig. (bilateral)	,029	,008
N	155	155

Nota: Coeficiente U de Mann-Whitney

Tabla 3. Habilidades para jerarquizar la información segmentada según variables demográficas.

		Media	Desvío Estándar
Realizó estudios universitarios previos	No	11,4894	2,12765
	Si	12,9492	1,83288
	No responde	10,5000	3,53553
Máximo nivel educativo alcanzado por ambos padres	Secundario completo	11,7222	2,10896
	Universitario Incompleto	11,3750	2,39096
	Universitario completo	11,6667	3,08221
	Doctorado-Maestría	11,5	1,73205

Nota: Medias y desvío según segmentación por variables sociodemográficas.

Los resultados marcados en las tablas 2 y 3 dan cuenta de una relación significativa entre las habilidades para jerarquizar la información y las siguientes variables sociodemográficas: realización de estudios universitarios previos y máximo nivel educativo alcanzado por el par de padres.

## CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

A partir del análisis cuantitativo entre las habilidades para jerarquizar la información evaluadas por el inventario LASSI y el rendimiento académico, se expresan a continuación algunas conclusiones posibles de este estudio.

En primer lugar, se observa que el desarrollo de habilidades para jerarquizar la información puede resultar predictoras del rendimiento académico. Esto es, se puede plantear que los alumnos que presentan mayor desarrollo de las habilidades para jerarquizar la información logran mejores notas a lo largo del 1er año de la carrera. Asimismo, se observa que aquellos estudiantes que cursaron una carrera universitaria previa tenían más desarrolladas estas habilidades que quienes no lo habían hecho con anterioridad. Esto puede ser entendido también desde la tradición de la psicología cognitivo-social, quienes proponen que el aprendizaje provoca una transformación de los esquemas, que al mismo tiempo, una vez modificados, permiten la adquisición de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. De esta forma, las estrategias aprendidas en otros recorridos universitarios servirán como base para aplicarlas en nuevos contextos áulicos. Por ejemplo, el hecho de haber vivido la situación de examen universitario, el haber estudiado en simultáneo diferentes exámenes, organizar el material de cada asignatura, al igual que el lograr sostener la atención durante la clase.

Además, se encontró una fuerte relación entre el desarrollo de estas habilidades y el nivel de estudio alcanzado por los padres. Puede pensarse que en esta instancia actúa el aprendizaje por modelado propuesto por Bandura (1987). Los estudiantes que crecieron en ambientes donde sus padres han terminado el secundario, podrían haber imitado el uso de la ponderación de la información según la relevancia que mostraron estos. Por ejemplo, padres que ayudaron a que los hijos identificaran ideas principales al momento de hacer las tareas, transmitieron la importancia de cumplir plazos de entrega.

Si bien esta propuesta de interpretación sobre la base de una teoría que resulta solidaria con el entendimiento de los resultados parece acorde, también debemos tener en cuenta otros aspectos. Uno de ellos, no caer en un determinismo que lleve a plantear por ejemplo que los estudiantes con estudios previos van a tener mejores rendimientos o mayor desarrollo de las habilidades en cuestión. Por otra parte, actualmente está en plena revisión la relación existente entre las HSE y distintos aspectos demográficos, sociales, culturales y educativos. En este sentido, se puede plantear que actualmente se ha recolectado evidencia de que existe una cierta asociación entre las HSE y algunas características sociodemográficas y culturales, aunque dicha relación resulta mucho menos potente que en el caso de las habilidades intelectuales (véase por ej, Reeves, Benator y Howard, 2014).

Ahora bien, cabe aquí destacar algunas limitaciones del presente estudio, como lo acotado de la muestra que se encuentra com-

puesta en su totalidad por estudiantes de la misma universidad privada. Por otra parte, al ser resultados preliminares pueden ser orientadores, pero será relevante avanzar en contar con modelos explicativos que puedan dar cuenta de relaciones más claras entre las variables trabajadas.

De todos modos, resulta adecuado plantear que sería importante que las autoridades de las carreras promuevan una inclusión mayor del desarrollo de estas habilidades de jerarquizar la información en los programas de adaptación a la vida universitaria que suelen ser desarrollados en los primeros meses con los alumnos ingresantes. Asimismo, este desarrollo puede incentivarse desde los espacios de tutoría, suponiendo que el contar con el soporte brindado por docentes o alumnos de los últimos años especialmente capacitados en el trabajo con estas habilidades, podrían potenciar el desarrollo de las mismas. También se destaca la importancia de considerar que quizás no todos los alumnos necesitan contar con el mismo soporte para el desarrollo de estas habilidades.

A partir de estas mejoras se pretende alcanzar un consenso respecto de la necesidad de gestar mejoras en los programas académicos y en la formación de docentes que logren sostener e incluso enriquecer la adquisición de estas habilidades en los futuros profesionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., y Botvin, E. M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: results of a 3-year study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 58(4), 437.
- Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M., Ricchini, M., & Strucchi, E. (1999). Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 8(2), 37-50.
- Clavero, F. H. (2001). *Habilidades Cognitivas. Notas del departamento de Psicología Evolutiva y de la educación.* (Universidad de Granada. España).
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011) "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions," *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.
- Elias, M. J. (Ed.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Chicago, IL: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elosúa, M<sup>a</sup>.R y García, E. (1993b). Estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales, *Revista Tarraconensis de psicología*, XV (1), pp.43-55
- Farrington, C. A., M. Roderick, E. Allensworth, J. Nagaoka, T. S. Keyes, D. W. (2011). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Non-cognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review.* Chicago, IL: The University of Chicago Consortium on Chicago School Research (CCSR). Chicago, IL.
- Fernández Liporace, M.; Stover, J.M.; Uriel, F. (2012), *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio: Análisis Psicométricos de una Versión Abreviada*, *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, IV (3), 4-12.
- Heckman, J., Moon, S., Pinto, R., Saveliev, P. y Yavitz, A. (2008) *The Impact of the Perry Preschool Program on Noncognitive Skills of Participants.* University of Chicago, Department of Economics. Unpublished manuscript.

- Kautz, T., Heckman, J., Diris, R., Weel, B., Borghans, L.; (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Chicago.
- Mena, M.I., Romagnoli Espinosa, C., Valdés Mena, A.M. (2009). "El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela", *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), pp. 1-21
- Messick, S. (1979). Potential uses of noncognitive measurement in education. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 281.
- Novak, J.D. y Gowin, B.D (1984) *Learning how to learn*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press. Tras. cast de J.M. Campanario y E. Campanario: *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martinez Roca, 1988,
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge skills in the 21st Century*. National Research Council. Washington: The National Academies Press.
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Pozo, J. I. (1987) *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor
- Reeves, R.V, Venator, J. y Howard, K. (2014). *The Character Factor: Measures and Impact of Drive and Prudence*. Chicago: Center on children and families | The character & opportunity project,
- Weinstein, C. E. y Palmer, D. R. (1988), *LASSI: The learning and study strategies inventory*. Clearwater.Florida, H & H: Publishing Company,
- Uriel, Stover, Scheinsohn, Contini de González, & Fernández Liporace, 2009
- Zabalza Beraza, M. (2011), *El Practicum en la formación universitaria*,

# CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PSICOPEDAGOGO. UN ESTUDIO DESDE LAS REPRESENTACIONES DE ROL PROFESIONAL DE DIFERENTES COHORTES DE ESTUDIANTES AVANZADOS EN LA CARRERA

Paoloni, Paola Verónica Rita; Vaja, Arabela Beatriz; Chiecher, Analía

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

---

## RESUMEN

Las representaciones de rol profesional refieren al imaginario que construimos acerca de un conjunto de acciones y resultados esperados para una profesión en particular. Nos interesó conocer las representaciones construidas por dos cohortes de alumnos avanzados de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC). Participaron del estudio 85 alumnos de 4° año de la carrera: aquellos que cursaron Didáctica II durante 2009 y 2016. Los datos se recabaron mediante un cuestionario sobre percepción del rol profesional (Paoloni y Donolo, 2009). Para este trabajo analizamos las respuestas a dos ítems: 'Nombra tres tareas específicas que realiza un Licenciado en Psicopedagogía'; y '¿Dónde puede trabajar un Licenciado en Psicopedagogía?'. Los resultados se organizan en dos ejes: representaciones acerca de las tareas que desempeña un Licenciado en Psicopedagogía y ámbitos de desempeño del rol. Los resultados muestran el carácter fluctuante y dinámico de las representaciones construidas por ambos grupos considerados, ya que observamos cierta complejización de las representaciones sobre rol comunicadas por la cohorte 2016 en comparación con la cohorte del año 2009. Esto abre nuevas líneas de debate acerca de la importancia de revisar las incumbencias profesionales y de los modos en que desde la universidad se puede contribuir a la formación de identidades profesionales integrales.

## Palabras clave

Representaciones, Rol Profesional, Identidad, Psicopedagogía

## ABSTRACT

CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF THE PSYCHOPE-  
DAGOGUE. A STUDY FROM REPRESENTATIONS ABOUT PROFESSIO-  
NAL ROLE OF DIFFERENT COHORTS OF ADVANCED STUDENTS IN  
THE CAREER

Professional role representations refer to the imaginary we construct about a set of actions and results expected for a particular profession. We were interested in knowing the representations constructed by two cohorts of advanced students of Psychopedagogy career (UNRC). 85 students from the 4th year of the course participated in the study: those who did Didactics II during 2009 and 2016. Data were collected through a questionnaire about perception of the professional role (Paoloni & Donolo, 2009). For this paper

we analyze the answers to two items: 'Name three specific tasks that a graduate in psychopedagogy does from your perspective'; And 'Where can a Graduate in Psychopedagogy work?'. The results are organized in two axes: representations about the tasks carried out by a Graduate in Psychopedagogy and areas of role performance. The results show the fluctuating and dynamic nature of the representations constructed by both groups, since we observed some complexity of the role representations reported by the 2016 cohort compared to the 2009 cohort. This opens new lines of debate about the importance of reviewing the professional responsibilities and the ways in which, from the university, we can contribute to the formation of integral professional identities.

## Key words

Representations, Professional Role, Identity, Psychopedagogy

## Introducción

De acuerdo con Aisenson *et al.*, (2005) las representaciones sociales vinculadas con una profesión son entendidas como un saber práctico que une a un sujeto con un objeto social. Este saber es, según los autores referidos, un saber práctico en el sentido que refiere a la experiencia a partir de la cual se produce dicho saber, a los contextos y condiciones en los cuales se manifiesta y además, porque las representaciones se convierten en una guía que nos orienta sobre cómo actuar en el mundo y con los demás.

Podemos decir entonces, que las representaciones de rol profesional refieren al imaginario que hemos construido acerca de un conjunto de acciones y resultados esperados para un profesional determinado en las diferentes situaciones laborales en las que se desempeña. En otras palabras, las representaciones acerca de una profesión estarían definiendo lo que es lícito, tolerable o inaceptable para aquellas personas que ejercen esa profesión en un determinado contexto social (Aisenson *et al.*, 2005).

Las representaciones de rol profesional, están entonces estrechamente vinculadas con la construcción de identidades profesionales. El concepto de identidad, fue ampliamente abordado desde el campo de la Psicología Educativa. Puede definirse como "un conjunto de construcciones temporarias, sensibles al contexto y evolutivas, más que una esencia fija y perdurable" (Alvesson, Ashcraft y Thomas 2008, en Lin y Bound, 2011, p .2). Es decir, que se considera

la construcción de identidad como un proceso dinámico que tiene lugar en el marco de contextos específicos y que es tanto personal como social: persona y contexto forman parte de este proceso de construcción.

De este modo, la identidad profesional –entendida como el sentido del yo íntimamente vinculado con el trabajo- no estaría completamente definida si no encontrase su contraparte en los contextos profesionales y sociales en los que se desempeña el trabajo o se ejerce el rol profesional. Es decir, es necesario que otros miembros de la comunidad y de los contextos sociales en los que la persona se inserta y lleva a cabo sus actividades, compartan esas identificaciones.

El aprendizaje de la identidad profesional está relacionado con el aprendizaje sobre el trabajo. En este sentido, creemos que las experiencias de formación profesional – en las universidades y muy especialmente en las pasantías o prácticas profesionales- son muy importantes para iniciar y facilitar el aprendizaje de las competencias laborales e identidades profesionales. Así, indagar las representaciones que los alumnos universitarios construyen sobre la profesión para la cual se están preparando contribuye a ampliar nuestro conocimiento relativo a los sentidos que le otorgan a sus aprendizajes, a las opiniones que tienen sobre la posición que ocupa la profesión como objeto social y a las valoraciones que construyen en cuanto a las temáticas, los contenidos y las actividades que se les propone dentro de sus trayectos de formación profesional (Paoloni, Rinaudo, Chiecher y Martín, 2017).

En el marco de lo expuesto, nos interesó conocer las representaciones acerca de rol profesional construidas por estudiantes universitarios avanzados. Más específicamente, los objetivos propuestos fueron indagar las representaciones de dos cohortes de estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC y analizar si existen diferencias en el imaginario construido por cada una de las cohortes consideradas.

### Metodología

*Participantes.* En este estudio participaron en total 85 alumnos de 4º año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Específicamente trabajamos con todos aquellos que cursaron la asignatura Didáctica II durante el año 2009 (n=34) y todos quienes hicieron lo propio durante el año 2016 (n=51).

*Instrumentos.* Los datos fueron recabados mediante un cuestionario sobre percepción del rol profesional (Paoloni y Donolo, 2009). Este instrumento consta de nueve ítems. A los fines de este trabajo, consideramos las respuestas proporcionadas por los alumnos a dos de los ítems que integran el cuestionario referido; esto es: 'Nombra tres tareas específicas que desde tu perspectiva realiza un Licenciado en Psicopedagogía' (ítem 2); '¿Dónde puede trabajar un Licenciado en Psicopedagogía' (ítem 3).

### Resultados

#### a) Tareas que desempeña -o que está capacitado para desempeñar- un Licenciado en Psicopedagogía

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes de las dos cohortes consideradas, identifican -en diversos niveles de generalidad y frecuencias de mención-, tareas que efectivamente com-

peten a un Licenciado en Psicopedagogía. Así, por ejemplo y en general, mencionan tareas relativas a la intervención en clínica, al asesoramiento educativo (a docentes o directivos) o a la orientación vocacional. En menor frecuencia de mención, se especifican tareas vinculadas con la docencia o la investigación, elaboración de proyectos educativos o trabajos comunitarios.

*Tabla 1.* Representaciones sobre tareas que desempeña un Licenciado en Psicopedagogía. Alumnos avanzados de ciclos lectivos 2009 y 2016.

Tareas	2009 (n=34)		2016 (n=51)	
	f	%	f	%
Intervención en clínica	29	85%	25	49%
Asesoramiento educativo (a docentes o directivos)	18	53%	12	24%
Orientación vocacional	14	41%	6	12%
En docencia	6	18%	1	2%
En investigación	3	9%	7	14%
Elaboración de proyectos educativos o comunitarios	4	12%	10	20%
Adaptaciones/integraciones curriculares	-	-	9	18%
Trabajo con adultos mayores			1	2%
Tareas con grupos en riesgo (privados de la libertad, menores abusados, adictos, etc.)	-	-	1	2%
Tareas mencionadas de modo inespecífico, confuso, ambiguo...	7	21%	-	-
N/S o N/C	-	-	1	2%

Fuente: elaboración propia. Categorías no mutuamente excluyentes

Como es posible apreciar, si comparamos las respuestas que alumnos de la cohorte 2009 y alumnos de la cohorte 2016 dieron a las mismas preguntas consideradas por el cuestionario, vemos variaciones importantes no sólo en la cantidad o frecuencia de mención que conforman las diferentes categorías sino en la cantidad de categorías que emergieron a partir de los datos analizados en uno y en otro caso.

Así, los datos permitirían suponer una tendencia importante de los alumnos del ciclo lectivo 2009 en representar las tareas que desempeña un Psicopedagogo en el ámbito de la clínica (el 85% de las respuestas analizadas, refieren a tareas de este tipo). El asesoramiento educativo como categoría emergente, integra también una importante frecuencia de mención (más del 50%), seguida muy de cerca por tareas de orientación o reorientación vocacional (41%). Casi un 20% de los alumnos del 2009, mencionaron entre sus aportes a tareas en docencia (universitaria, en nivel medio o terciaron no universitario) como posible actividad que puede desempeñar un Licenciado en Psicopedagogía. Finalmente, la participación en proyectos educativos o comunitarios y las tareas de investigación científica, aglutinan respectivamente, menores frecuencias de mención; 12% y 9%, respectivamente. En cambio, aunque en porcentajes bajos, las tareas de investigación fueron mencionadas por el 14% de la cohorte 2016.

Por su parte, entre las respuestas brindadas por los alumnos de la cohorte 2016, se advierte que las tareas en clínica continúan manteniendo la frecuencia más elevada de mención pero en un porcentaje mucho menor si las comparamos con la cohorte 2009 (85% y 49%, respectivamente). Algo similar puede observarse en relación con asesoramiento educativo, categoría que continúa apareciendo en 2016 en segundo lugar según su frecuencia de mención pero, como se advierte, en un porcentaje mucho menor que en el 2009 (53% y 24%, respectivamente). La mención de la docencia y la orientación vocacional como tareas que pueden desempeñar un Lic. en Psicopedagogía, disminuyeron drásticamente si comparamos las respuestas dadas en el 2016 con las proporcionadas en el 2009. En cambio, aunque en un porcentaje bajo, la mención a tareas de investigación se acrecentó entre las respuestas de los alumnos del ciclo lectivo 2016.

Independientemente de las fluctuaciones en los porcentajes de mención para cada una de las categorías que aparecen tanto en las respuestas de los alumnos del 2009 como en las de los estudiantes del 2016; llama la atención las nuevas categorías que emergieron en el 2016. Así, tareas relativas adaptaciones o integraciones curriculares, trabajos con adultos mayores o trabajos con grupos en riesgo, aparecen por primera vez mencionadas entre las respuestas de los alumnos del 2016.

#### b) Ámbitos de desempeño del rol del profesional psicopedagogo

Respecto del ámbito de actuación profesional de un Licenciado en Psicopedagogía, todas las respuestas proporcionadas por los estudiantes de ambas cohortes, mencionan instituciones educativas formales como escuelas, universidades, institutos terciarios no universitarios, Jardines de Infantes, etc. como ámbitos propicios para el desempeño. De igual modo, las instituciones o contextos específicamente ligados al ámbito de la salud, ocupan sin duda un lugar de preponderancia entre las representaciones de los lugares donde puede trabajar un profesional en Psicopedagogía. Así, y como se observa en la Tabla 2, los participantes mencionaron clínicas, sanatorios, hospitales, consultorios particulares, dispensarios, centros de salud, etc., como contextos o ámbito propicios para el desempeño del rol.

Un dato llamativo que, sin embargo, coincide con estudios previos realizados al respecto (Rinaudo y Paoloni, 2015), tiene que ver con el lugar que parece ocupar *la investigación científica* entre las representaciones de rol de estudiantes avanzados universitarios. Como se observa en la Tabla correspondiente, los centros, institutos o secretarías de investigación aglutinan menores frecuencias de mención en las dos cohortes de estudiantes que participaron en este estudio. Este dato, coincide como dijimos, con resultados obtenidos con diferentes cohortes de alumnos avanzados de Ingeniería en Telecomunicaciones de la UNRC, empleando el mismo cuestionario aquí considerado. Así, y en porcentajes llamativamente reducidos, lugares de trabajo como el CONICET, Secretarías de Investigación o universidades nacionales como lugares comprometidos con la investigación y el desarrollo, son mencionados por un pequeño subgrupo de alumnos avanzados (porcentaje que, en todos los casos analizados, nunca supera el 15% del total).

Un análisis de la progresión de las respuestas a lo largo de los años, sugiere una tendencia a representaciones más diversas acerca del

desempeño del rol en contextos no formales por parte de los alumnos avanzados de la Lic. en Psicopedagogía. Así, si comparamos las respuestas proporcionadas por los alumnos del ciclo lectivo 2009 con las respuestas brindadas por los alumnos del 2016, advertimos que las frecuencias y porcentajes de mención de contextos no formales como ámbitos de desempeño profesional se incrementó de modo significativo (esto es, casi el doble).

Tabla 2. Representaciones sobre ámbitos de desempeño de rol para Licenciados en Psicopedagogía. Alumnos avanzados de los ciclos lectivos 2009 y 2016. UNRC

Ámbitos de desempeño del rol	2009 (n=34)		2016 (n=51)	
	f	%	f	%
Instituciones educativas formales (escuelas primarias o secundarias, universidad, Jardines de Infantes, institutos terciarios, etc.)	34	100%	51	100%
Instituciones de salud –privados o públicos-, en tareas específicas en clínica (hospitales, clínicas, sanatorios, consultorios, centros de salud, dispensarios, etc.)	34	100%	51	100%
Contextos no formales -estatales o privados- como clubes, geriátricos, municipios, vecinales, museos, bibliotecas, etc.	15	44%	44	86%
Institutos u organismos de investigación.	4	12%	5	10%

Fuente: elaboración propia. Categorías no mutuamente excluyentes

Además de la variación 'numérica' que puede advertirse en la Tabla, específicamente en la categoría *contextos no formales*, lo que contribuye a marcar cabalmente las diferencias entre las respuestas proporcionadas por alumnos de ciclo lectivo 2009 y del ciclo lectivo 2016, es la *diversidad* y el *nivel de especificidad* que denotan los contextos no formales mencionados. Veamos esto con más detalle. Un análisis pormenorizado de las respuestas que se integran en la categoría *contextos no formales* de la Tabla 2 para los alumnos del ciclo lectivo 2009, permite advertir respuestas amplias, generales que aunque efectivamente aportan a la categoría, no brindan especificaciones acerca de los lugares o ámbitos de trabajo que pueden incluirse. Por ejemplo, a la pregunta ¿dónde trabaja un Lic. en Psicopedagogía?, pueden leerse respuestas tan amplias como 'en contextos formales y no formales de educación y de modo interdisciplinario' (protocolo 32, 2009) o bien 'en contextos no formales donde se despliegan procesos de enseñanza y de aprendizaje' (protocolo 15, 2009); 'en todos los lugares donde hay aprendizajes académicos y no académicos como escuelas, universidades, contextos no formales, etc.' (protocolo 7, 2009).

En cuanto a los alumnos del ciclo lectivo 2016, en la categoría 'contexto no formales' como ámbitos propicios para el desempeño del rol, llama la atención la variabilidad y especificidad de los contextos no formales mencionados como así también la frecuencia con que se reiteran algunos; específicamente nos referimos a centros comunitarios (entidades barriales, vecinales, bibliotecas populares, etc.), geriátricos, asilos u hogares para ancianos, empresas, tribunales, municipios. Así, 25 de estas 44 respuestas que integran la categoría 'contextos no formales', refieren a diferentes *centros*

*comunitarios* como posibles lugares o contextos de trabajo para un Lic. en Psicopedagogía (centros y hogares de día, vecinales, bibliotecas, centros de rehabilitación -para adictos, por ejemplo-, etc.). En cuanto a hogares para ancianos, geriátricos o asilos para personas de la tercera edad, esto fue mencionado en 12 de las 44 respuestas analizadas; la 'empresa' como posible ámbito de trabajo para el desempeño del rol fue mencionada en 10 de los 44 respuestas que se integran en esta categoría; tribunales -u otras dependencias judiciales- en 6 oportunidades; municipalidad, también en 6 ocasiones.

Otro dato que resulta interesante, es que únicamente entre las respuestas proporcionadas por los alumnos del ciclo lectivo 2016, se incluyeron los medios masivos de comunicación (como radios o periódicos) y diferentes órganos o entidades gubernamentales como Ministerios (de Cultura, de Educación), Secretarías o Gabinetes oficiales como contextos no formales donde un profesional con esta titulación puede desempeñarse. Cabe destacar que este nivel de especificidad y al mismo tiempo de diversidad de respuestas, no se observó entre las respuestas dadas por los alumnos del ciclo lectivo 2009.

### Conclusiones

Si atendemos a los resultados presentados en este estudio, podemos observar claramente el carácter fluctuante y dinámico de las representaciones de rol construidas por los dos grupos de alumnos considerados. El contexto se diversifica, se requieren más especialistas, se demandan nuevos roles, surgen nuevas demandas. Nos atrevemos a decir que los Psicopedagogos no permanecemos ajenos a este proceso; al parecer, nuestras identidades profesionales se diversifican y en este proceso, desafiamos límites inicialmente percibidos o impuestos.

Hace unas décadas, el profesional psicopedagogo se hacía visible en su rol casi exclusivamente ligado a la clínica. Hoy, las nuevas generaciones de psicopedagogos aparentemente dibujarán otras trayectorias en el desempeño del rol, probablemente abran nuevos senderos o caminos; al menos, en sus 'imaginarios' somos testigos del cambio, del progreso hacia una importante diversificación en sus representaciones de rol. Parece que es tarea de todos, apoyar este proceso; apostar a más, permitimos ir más allá y explorar nuevos rumbos en nuestro hacer profesional.

### BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., Monedero, F., Batle, S., Legaspi, L., Aisenson, G., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davison, S. y Alonso, D. (2005). Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la Carrera y la profesión del Psicólogo. XII Anuario de Investigaciones (pp.:35-42), Buenos Aires: Facultad de Psicología-Secretaría de Investigaciones. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v12/v12a02.pdf>
- Lin, M. y Bound, H. (Diciembre, 2011). To 'become' one: Developing professional identity through learning at work. Ponencia presentada en la 7th Conference on Researching Work and learning, 4 al 7 de diciembre, Shanghai, China.
- Paoloni, P. V. y Donolo, D. (2009). Feedback sobre percepciones del rol profesional. Vinculaciones con aspectos motivacionales. I Congreso Internacional de Investigación, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Martín, R. (2017). La dimensión motivacional en la construcción de identidades profesionales. En Riccetti, A., Chiecher A. y D. Donolo (Comps. 2017). Pan, queso y ojotas. Estudios alternativos sobre el deporte. Cuadernos de Comunicación. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P.V. (2015). Estudiantes universitarios. Rosas... cardos y ortigas en la construcción de identidades profesionales. REDU-Revista de Docencia Universitaria, 13(2), 73-90. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/redu/article/view/1025>

# SÍNTOMAS PSICOPATOLÓGICOS Y NIVEL DE SEVERIDAD GENERAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Paolucci, Marcelo

Universidad Abierta Interamericana. Argentina

---

## RESUMEN

En el presente estudio se buscó determinar los síntomas psicopatológicos presentes y el nivel de severidad global de los mismos en alumnos universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada. El tipo de diseño fue no experimental, descriptivo, comparativo y de corte transversal. Se trabajó con fuentes primarias. La muestra total estuvo constituida por 130 estudiantes del primero al quinto año de la carrera de la licenciatura en psicología a quienes se les administró el Inventario de Síntomas [SCL-90-R] de Derogatis; adaptación Casullo (2004). El mismo cuenta con nueve dimensiones para la medición de sintomatología psicopatológica, a saber: Somatización (SOM), Obsesividad-compulsividad (OBS), Sensibilidad Interpersonal (SI), Depresión (DEP), Ansiedad (ANS), Hostilidad (HOS), Ansiedad Fóbica (FOB), Ideación Paranoide (PAR) y Psicoticismo (PSIC). A su vez mide el índice global que proporciona el grado de intensidad del malestar de los sujetos. Los resultados obtenidos arrojaron que los síntomas psicopatológicos más frecuentes en los estudiantes de psicología encuestados fueron Ansiedad, Obsesiones-Compulsiones, Somatización y Depresión, los cuales se manifestaron preponderantemente en los primeros años de la carrera.

## Palabras clave

Síntomas psicopatológicos, Estudiantes de Psicología

## ABSTRACT

### PSYCHOPATHOLOGICAL SYMPTOMS AND THE OVERALL SEVERITY LEVEL IN PSYCHOLOGY STUDENTS

In the present study we sought to determine the psychopathological symptoms and the overall severity level of these in university students of the psychology career of a private university. The research design has been non-experimental, descriptive, comparative and cross-sectional, using primary sources. The sampling consisted of 130 students under the supervision of the Derogatis Symptom Checklist [SCL-90-R], adapted by Casullo (2004). The elements of this scale include: Somatization (SOM), Obsessive-Compulsive Disorder (OCD), Interpersonal Sensitivity (IS), Depression (DEP), Anxiety (ANX), Hostility (HOS), Phobic Anxiety (PHO), Paranoid Ideation (PAR) and Psychoticism (PSY). At the same time, it measures the global index provided by discomfort intensity in the individuals. Results have shown that the most common psychopathological symptoms among the sample of psychology students are Anxiety, Obsessive-Compulsive Disorder, Somatization and Depression, which have largely appeared during the first years of the career.

## Key words

Psychopathological symptoms, Psychology students

## Introducción:

El propósito de la investigación fue analizar los síntomas psicopatológicos y el nivel de severidad global de los mismos (nivel de intensidad actual del malestar percibido por los estudiantes) y frecuencia de presentación de los mismos en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología de una universidad privada con sede en el Conurbano Bonaerense. Para ello se aplicó el Inventario de Síntomas Revisado SCL-90 R en español de Derogatis 1994 (Casullo, 2004).

## Desarrollo:

Cambiaso (2005) señala que los síntomas y el malestar psicopatológico como su trastorno está caracterizado por el detrimento en la actividad comportamental o psicológica de los sujetos. Existen alrededor de 500 millones de personas en todo el mundo que presentan algún tipo de psicopatología (Cambiaso, 2005). Una de las posibles causas de estos síntomas serían aquellos hechos ocurridos en la vida de una persona, que no han podido ser elaborados y procesados, activan perturbaciones emocionales que no son integrantes en la historia de vida del sujeto (Noyes & Lawrence, 1992). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006; s/p) define al síntoma psicopatológico como "Un trastorno que se caracteriza por una perturbación de la actividad intelectual, el estado de ánimo o el comportamiento que no se ajusta a las creencias y las normas culturales."

En gran medida los casos y sus síntomas están asociados con angustia, además de dificultades con las ocupaciones y metas personales. Estos estados mentales generan ciertos síntomas, los que serían detectables tanto para el sujeto afectado como para su entorno cercano. Entre estos pueden detectarse: síntomas físicos (dolores, trastornos del sueño), síntomas afectivos (tristeza, miedo, ansiedad), síntomas cognitivos (dificultad para pensar con claridad, creencias anormales, alteraciones de la memoria), síntomas del comportamiento (conducta agresiva, incapacidad para realizar las tareas corrientes de la vida diaria, abuso de sustancias) y alteraciones perceptivas (percepción visual o auditiva de cosas que otras personas no ven u oyen) (OMS, 2006)

En el Sistema de Consultas Estadísticas Universitarias (SCEU), se exponen los datos de la población de estudiantes de psicología en Argentina y sus provincias, distribuidos por variables como el género, edad, tipo de institución (pública o privada) y nivel (grado o pregrado). Los estudiantes de psicología de la provincia de Buenos Aires eran hasta el 2014 (último relevamiento) un 77% mujeres y un 23% varones. En la variable edad, la franja con mayor distribución porcentual fue en aquellos de 19 años o menos con el 33% del total, seguido por los de 20 a 24 años con el 30% y el resto fue del



21% para los de 25 a 29 años y del 16% para los de 30 años de edad o mayores. La proporción dada de instituciones públicas y privadas elegida por los estudiantes al momento de estudiar la carrera de psicología se encuentra en el 57% proveniente de instituciones públicas y el 43% del sector privado (SPU, 2015).

### **Metodología:**

El diseño utilizado fue de tipo descriptivo, comparativo, transversal y cuantitativo.

La muestra: Para garantizar la factibilidad y la representatividad se eligió una estrategia no probabilística accidental asegurando la inclusión de estudiantes de todos los años de la carrera. Para ello se tomaron a todos los alumnos presentes en el momento de la administración del instrumento en una materia de cada año de cursada. De este modo la muestra fue elegida siguiendo un tipo de muestreo no probabilístico por cuotas, el cual consistió en la selección de una muestra representativa del universo segmentando a la población (Rubio & Varas, 1997) en función del año de cursada, considerando aquel en el cual más materias cursan en la actualidad los alumnos. La misma estuvo conformada finalmente por un total de 130 estudiantes del primero al quinto año de la carrera de la licenciatura en psicología. La variable Sexo fue más difícil de equiparar en la muestra ya que son muchas más las mujeres que cursan Psicología que la población de hombres que estudian esta carrera. Con respecto a la variable edad de los estudiantes encuestados oscilaba entre los 18 y los 59 años ( $M= 26,22$ ).

Instrumentos: Se tomaron dos cuestionarios. El primero confeccionado *ad hoc*, el cual fue una ficha sociodemográfica y de carrera creado para recolectar datos con respecto a: Edad, Lugar de nacimiento, Lugar de residencia actual, Turno, Sexo, Educación, Estado civil, Cantidad de hijos, Personas a cargo, Ocupación, Personas a cargo en su ocupación. Además se tuvieron en cuenta el Año de ingreso, Plan de estudio al que pertenece, Año que cursa en la actualidad, Cantidad de materias que cursa al momento de la toma, Cantidad de materias totales cursadas y Cantidad de materias aprobadas. El segundo fue el Inventario de Síntomas Revisado [SCL-90 R] en español de Derogatis, adaptada para la población argentina por Casullo y colaboradores (adaptación UBA, CONICET 1999/2004). Estos autores la presentan como un instrumento de autoinforme para evaluar síntomas psicopatológicos y el grado de malestar psicológico actual que padecen las personas (últimos siete días transcurridos en su vida, incluyendo el día de la evaluación). El mismo consta de 90 ítems que se responden sobre la base de una escala de 5 puntos (0-4). Se lo evalúa e interpreta en función de nueve dimensiones primarias y tres índices globales de malestar psicológico.

En cuanto a la escala de cinco posibilidades de respuestas, la puntuación oscila de 0 a 4 puntos de los ítems "Nada 0", "Muy poco 1", "Poco 2", "Bastante 3" y "Mucho 4". La totalidad de ítems se calcula sumando directamente, por lo que no sería necesario invertir la puntuación. De allí que cuantos más puntos en un síntoma específico se obtenga significaría que este se habría presentado más frecuentemente, indicando mayor incidencia del mismo. Para obtener el cálculo de su puntuación bruta en cada dimensión sintomática primaria se promedian el número de respuestas completas

y se divide por el número total de respuestas obtenidas.

El inventario fue analizado por multiplicidad de estudios en poblaciones de universitarios de gran tamaño muestral, obteniendo este instrumento una alta confiabilidad ya que presenta un Alfa de Cronbach que oscila entre 0,69 y 0,97 para las dimensiones y para el IGS rondarían entre 0,71 y 0,96. La fiabilidad test-retest puntuó en torno a 0,80 en los análisis de consistencia interna según varios autores (Derogatis, 1994; Derogatis & Savitz, 2000; citados en Gemp & Avendaño, 2008).

Entre los beneficios del instrumento se destaca su versatilidad en cuanto al nivel de franja etaria que abarca desde los 13 a los 65 años de edad, además del corto tiempo para su administración, el cual es de 15 minutos aproximadamente junto a la poca exigencia para su comprensión (nivel primario).

### **Conclusiones y discusión:**

La investigación partió de la hipótesis principal de que los síntomas que se presentaban con mayor frecuencia en estudiantes de psicología eran Obsesiones-Compulsiones, Depresión y Ansiedad, los cuales se creía que tendrían un índice de severidad bajo. De acuerdo a los resultados obtenidos se puede afirmar que dicha hipótesis se corroboró pero a ella se le sumó la variable Somatización. Estos datos están en sintonía con los trabajos de Erazo Caicedo y Jiménez Ruiz (2012), quienes hallaron que la sintomatología psicopatológica más frecuente en estudiantes de psicología eran las Depresiones y Obsesiones-Compulsiones en el caso de las mujeres y Somatización, Ansiedad y Psicoticismo en el caso de los hombres. Dichos autores proponen como posibles explicaciones del acaecimiento de estas patologías, cuestiones vinculadas con estresores que podrían afectar a los universitarios, entre los que se destacan las dificultades económicas, familiares y académicas. En consonancia con lo antes mencionado, Caparrós, Villar Hoz, Ferrer y Poch, (2007) puntualizan que de las nueve dimensiones del inventario SCL-90-R las Obsesiones-Compulsiones y la Depresión son dos de las variables que mayor puntuación obtuvieron en el control de las propiedades de medición del instrumento antes mencionado en pruebas realizadas con estudiantes universitarios.

Por otra parte, Casullo y Castro Solano (2000) sugieren que los jóvenes con un mayor índice de presencia de síntomas de psicopatología perciben un menor bienestar psicológico, lo que podría llevarlos a sentirse decepcionados de ellos mismos, de sus propias habilidades y con vínculos psicosociales escasos, si bien esto no sería un limitante en cuanto a su voluntad de alcanzar metas, deseos y concreción de proyectos personales. En un estudio posterior, Casullo (2004) esboza que dicha sintomatología no es exclusiva de determinada franja etaria, manifestándose tanto en adultos como en jóvenes de población general.

Con respecto a la segunda hipótesis que planteaba que los niveles de sintomatología serían superiores en los primeros años de carrera, la misma se vio confirmada. Esto entra en correspondencia con lo hallado por Cambiaso (2005) quien afirma en su estudio que los síntomas psicopatológicos en estudiantes de psicología eran más frecuentes al inicio de la carrera y luego disminuían drásticamente en los siguientes años debido a que por entonces los alumnos habrían adquirido una mayor autoconciencia de dichos

síntomas, lo que les permitiría tomar acciones para su tratamiento en tiempo y forma, mejorando concomitantemente su salud mental. La autora concluye que el estado de conciencia determina una mejor percepción y conocimiento del mundo psíquico individual y del mundo circundante.

Por último, en lo que atañe al sexo, la hipótesis propuesta sostenía que la sintomatología psicopatológica se daría más en mujeres, sobre todo teniendo en cuenta los trabajos de Casullo y Fernández Liporace (2001), Caparrós et al. (2007), Morales Moreno, Guerrero Muños y Balanza (2009), Erazo Caicedo y Jiménez Ruiz (2012) y también Gutiérrez Quintanilla y Portillo García (2015) quienes determinaron que las mujeres exhiben mayor presencia de sintomatología psicopatológica.

Puntualmente Caparrós et al. (2007), luego de la administración y revisión psicométrica del inventario SCL-90-R en población tanto clínica como general, expusieron que tanto en las nueve dimensiones primarias como en los índices globales y escalas adicionales del inventario, las mujeres puntuaron de forma más elevada en todas las subescalas, exceptuando Psicoticismo. Esto concuerda con lo manifestado por Casullo y Fernández Liporace (2001) quienes por su parte proponen que dichos síntomas no presentarían una variación significativa de acuerdo a la zona geográfica analizada, al menos en la región Patagónica, provincias de Buenos Aires y Tucumán, que fueron los puntos que las autoras tomaron en consideración a la hora de realizar su investigación. La explicación de estas diferencias en cuanto al género, ellas lo atribuyen a la construcción de la identidad del género según los modos o formas de internalizar e identificarse con lo femenino en las regiones mencionadas.

No obstante, todas estas evidencias empíricas no se pudieron confirmar en la presente investigación aunque en una revisión psicométrica posterior del inventario ya mencionado en población universitaria, tales diferencias en cuanto al género no resultaron significativas (Gemp Fuentelba & Avendaño Bravo, 2008). Ello sí coincide con los resultados encontrados en este trabajo y las razones de esta aparente contradicción con los estudios previos podrían ser atribuibles, siguiendo a Quintanilla y Portillo García (2015), a factores culturales y económicos. Dado que los estudiantes encuestados en esta investigación eran parte de una misma cultura y segmento social, no habría razón objetiva para encontrar una diferencia en los valores obtenidos en las variables analizadas. Para finalizar, en relación a las limitaciones encontradas en este trabajo, se debe hacer referencia a que los resultados no son concluyentes, especialmente en lo relacionado a la presencia de sintomatología psicopatológica según el año de cursada de los estudiantes de la licenciatura en psicología, abriéndose dos posibles líneas hipotéticas al respecto: La primera hipótesis es coincidir, con lo propuesto en el trabajo realizado por Cambiaso (2005), en cuanto a que el avance en la trayectoria universitaria, la información teórica recibida y el acostumbamiento frente a las situaciones de exámenes parciales y finales, funcionaría cual un factor protector de sintomatología lo que facilitaría la finalización de la carrera en forma exitosa.

La segunda posible hipótesis que se puede pensar es que esta diferencia podría deberse al hecho de que en realidad serían aquellos estudiantes con mayor presencia de síntomas psicopatológicos

quienes no lograrían avanzar y podrían llegar a desertar en los primeros años de la carrera a causa de esto o dificultades de aprendizaje afines frente a las exigencias académicas, precisamente por la presencia de estas sintomatologías.

La propuesta en este sentido es que, sería interesante realizar un seguimiento de las matriculas con un estudio de corte longitudinal de al menos cinco años para saber si los estudiantes con estos síntomas logran ingresar a los últimos años de la carrera y culminar sus estudios exitosamente o si por el contrario ello no ocurre. Esto permitiría discernir esta problemática, tema que excede absolutamente con los propósitos y objetivos de esta investigación de tipo comparativa y transversal, no permitiendo poner un punto final a estas cuestiones, abriéndose nuevos interrogantes para futuras investigaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cambiaso, A. G. (2005). Prevalencia de trastornos psicopatológicos en alumnos de psicología. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 1(6), 55-66.
- Casullo, M. M. & Fernández Liporace, M. (2001). Malestares Psicológicos en Estudiantes Adolescentes Argentinos. *Revista Psykhe*, 18(1), 155-162.
- Casullo, M. M. (2004). Síntomas Psicopatológicos en Adultos Urbanos. *Revista Psicología y Ciencia Social*, 6(1), 49-57.
- 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), 35-68.
- Caparrós, B., Villar Hoz, E., Ferrer, J. & Viñas Poch, F. (2007). Symptom Check-List-90-R: Fiabilidad, Datos Normativos y Estructura Factorial en Estudiantes Universitarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 781-794.
- Derogatis, L. (1994). SCL-90-R. Symptom Checklist-90-R. Administration, Scoring and Procedures Manual. Minneapolis: National Computer System.
- Erazo Caicedo, M. & Jiménez Ruiz, M.D.C. (2012). Dimensiones Psicopatológicas en Estudiantes Universitarios. *Revista CES Psicología*, 5(1), 65-76.
- Gemp, P., Fuentelba, R. & Avendaño Bravo, C. (2008). Datos Normativos y Propiedades Psicométricas del SCL-90-R en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Terapia Psicológica*, 1(26), 39-58.
- Gutiérrez Quintanilla, J. R., & Portillo García, C. B. (2015). Prevalencia de Trastornos Mentales y Recursos Humanos en Salud Mental en el Salvador. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(3), 11-93.
- Ministerio de Educación, Departamento de Información Universitaria (2014/2015). Síntesis de Información: Estadísticas Universitarias Argentinas. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Ministerio de Educación, Departamento de Información Universitaria (2015). Sistema Araucano: Manual de definiciones conceptuales y operativas. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Morales Moreno, I., Guerrero Muñoz, J. & Balanza Galindo, S. (2009). Prevalencia de Ansiedad y Depresión en una Población de Estudiantes Universitarios: Factores Académicos y Sociofamiliares Asociados. *Revista Clínica y Salud*. 2(20), 177-187.
- Noyes, A. P. & Lawrence K. C. (1992). *Psiquiatría Clínica Moderna* (6ª ed.). Mexico: Fournier.
- Organización Mundial de la Salud (2006). ¿Cuáles son los primeros signos de los trastornos mentales? Extraído el 23 Julio, 2016, de: <http://www.who.int/features/qa/38/es/>
- Rubio, J. & Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid, España: Editorial CCS.

# A AFETIVIDADE EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Pereira Macedo, Elida; Azevedo, Cleomar  
Centro Universitário FIEO. Brasil

---

## RESUMEN

O presente artigo apresenta uma revisão de literatura sobre “A Afetividade em Professores do Ensino Superior no Processo de Ensino-Aprendizagem”. Afetividade neste artigo refere-se aos conceitos direcionados a Educação e a Psicologia. Estes conceitos referentes à afetividade e as emoções podem remeter a uma mesma definição; mas ao nos aprofundarmos em seus significados é possível esclarecer que a afetividade é um conjunto de fenômeno psíquico sobre as formas de emoção. A afetividade cumpre uma função decisiva na vida do sujeito e forma uma união na relação professor-aluno no campo da qual educar é colaborar com o aluno para tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive. Para o levantamento bibliográfico, buscaram-se artigos no Google Acadêmico entre 2000 e 2016 e livros de base a partir de 1982. Foram selecionados diversos artigos e textos relevantes para contribuir com a pesquisa. Os resultados indicam que para que o professor possa ter um êxito em seus objetivos, a relação afetiva com seus alunos deve estar presente em sua atuação, e para isso é necessário que ele tenha facilidade de relacionamento e gostar da sua profissão. Neste sentido, torna-se relevante o estudo de afetividade.

## Palabras clave

Afetividade, Ensino Superior, Ensino-Aprendizagem

## ABSTRACT

### AFFECTIVENESS IN TEACHERS OF HIGHER EDUCATION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

This article presents a literature review on “Affectivity in Teachers of Higher Education in the Teaching-Learning Process”. Affectivity in this article refers to concepts directed to Education and Psychology. These concepts regarding affectivity and emotions can refer to the same definition; But as we delve into their meanings it is possible to clarify that affectivity is a set of psychic phenomena on the forms of emotion. The affectivity plays a decisive role in the life of the subject and forms a union in the teacher-student relationship in the field in which to educate is to collaborate with the student to become aware of himself, of the others and of the society in which he lives. For the bibliographical survey, articles were searched in Google Academic between 2000 and 2016 and basic books from 1982. Several articles and relevant texts were selected to contribute to the research. The results indicate that in order for the teacher to be successful in his / her goals, the affective relationship with his / her students must be present in his / her performance, and for this it is necessary that he / she has an easy relationship and enjoy his / her profession. In this sense, the study of affectivity becomes relevant.

## Key words

Affectivity, Higher Education, Teaching-Learning

O Ensino Superior no Brasil tem sido objeto de estudo de diversos teóricos. De acordo com Silva (2013), este é um tema relevante, que remete a interrogações para promover a evolução do nível de ensino e suas abrangentes dimensões tanto históricas, políticas, sociais e econômicas. Esse contexto histórico permite o avanço de novos questionamentos que possivelmente contribua nesta temática.

O professor para atuar como docente do Ensino Superior precisa ter características diferenciadas, para Vasconcellos (2003), o professor necessita colaborar com a formação do alunado na sua totalidade, consciência, caráter e cidadania, tendo como mediação fundamental o conhecimento, visando à emancipação do aluno. De acordo com Simões (2013), o aluno tem que ser instigado a desenvolver a capacidade de interpretar o conteúdo selecionado e, mais ainda, relacionar o conteúdo, com pertinência a uma situação-problema, ou seja, contextualizar a informação recebida.

No processo de ensino e aprendizagem, tanto o aluno quanto o professor, são ambos afetados; cada professor, cada aluno será afetado de uma forma singular no seu processo de aprendizagem; esta educação se constrói nas relações afetivas estabelecidas e dá sustentação ao papel de socialização França (2014).

Para a Educação e para Psicologia de acordo com a sua fundamentação teórica, tempos atrás e também na pós-modernidade a afetividade no desenvolvimento do ser humano não era relevante, sendo a afetividade e a cognição trabalhadas isoladamente. Mas, a partir da teoria de Vygotsky e Wallon o tema afetividade tem sido fundamental Sousa, Santos, Valverde (2016).

A afetividade se origina do latim “*affectus*”, que significa um conjunto de ações ou atitudes como, por exemplo, o acolhimento. O afeto pode ser caracterizado por circunstâncias em que há uma preocupação com o outro. Porto, Santos, Cruz (2016).

Os conceitos de afetividade e emoções podem remeter a uma mesma definição; mas ao nos aprofundarmos em seus significados é possível esclarecer que a afetividade é um conjunto de fenômeno psíquico sobre as formas de emoção. A afetividade cumpre uma função decisiva na vida do sujeito e forma uma união na relação professor-aluno no campo da qual educar é colaborar com o aluno para tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive. PORTO, SANTOS, CRUZ (2016).

A afetividade é relevante para a construção das relações que se estabelecem entre o alunado e os diversos objetos de conhecimento: conteúdos disciplinares e atividades acadêmicas Porto, Santos,

Cruz (2016). Então, a relevância do presente trabalho repousa na necessidade de se discutir questões relacionadas à interação professor-aluno e as concepções da relação afetiva do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno do Ensino Superior, no Brasil.

A educação do século XXI tem como objetivo estabelecer-se em torno dos quatro pilares da educação, aprendizagens fundamentais apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que, serão para o ser humano, os pilares do conhecimento: a) aprender a conhecer (adquirir as ferramentas da compreensão praticando a atenção, a memória e o pensamento), b) aprender a fazer (para poder atuar sobre o meio inserido, este aprendizado está ligado à questão da formação profissional), c) aprender a viver (aprender a viver juntos, com o objetivo de participação e colaboração com os outros em todas as atividades humanas) d) aprender a ser (a educação deve contribuir para o completo desenvolvimento da pessoa, para melhor progresso de sua personalidade e atuar com autonomia, discernimento e de responsabilidade pessoal) (DELORS et al., 2010).

Para que o professor possa ter um êxito em seus objetivos, a relação afetiva com seus alunos deve estar presente em sua atuação, e para isso é necessário que ele tenha uma personalidade equilibrada, facilidade de relacionamento e gostar da sua profissão. Dessa forma, ele será capaz de desenvolver vínculos afetivos com seus alunos, devendo propiciar bons resultados na aquisição de conhecimento dos discentes MACÊDO, MACEDO, MACÊDO (2007).

### **Afetividade no processo de Ensino-Aprendizagem**

A afetividade atua como função psicológica do ser humano, sendo de grande progresso no comportamento e no aprendizado do sujeito juntamente com o desenvolvimento cognitivo Sarnoski (2014). A afetividade e suas decorrências com o ensino tem sido um tema frequente na Instituição de Ensino Superior (IES), nas duas últimas décadas. Sarnoski (2014) afirma que a afetividade é a forma mais intensa e complexa de que o sujeito possa integrar. É possível inferir que para que possa haver uma compreensão adequada referente ao pensamento humano, é necessário compreender inicialmente a sua base afetiva.

A trajetória do Ensino Superior no Brasil inicia-se em 1827, são as Universidades Públicas com os Cursos de Ciências Jurídicas em São Paulo e em Olinda. No ano de 1889, são instituídas 14 escolas superiores, que são: A Universidade de Manaus – 1909 (Mostrou a força do ciclo da borracha); A Universidade do Paraná – 1912 (Contexto do ciclo do café); A Universidade do Rio de Janeiro – 1920; A Universidade de Minas Gerais – 1927; A Universidade de São Paulo – 1937 e A Universidade de Brasília – 1961 COLOSSI, COSENTINO, QUEIROZ (2001).

A primeira universidade oficial é o resultado de uma justaposição de três escolas tradicionais, mas conservando suas próprias características. Favero (2006). Neste sentido, apesar das diversas restrições feitas para a criação da Universidade, cabe informar que: [...] a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Não obstante todos os problemas e incongruências existentes em torno de sua criação, um aspecto não poderá ser subestimado: sua instituição teve o

mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país. Esse debate, nos anos 20 do século passado, adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FAVERO, 2006, p. 22).

Aquele que separa o pensamento do afeto tende a negar a probabilidade de estudar a influência oposta no plano afetivo Santos, Junqueira, Silva (2016). Por conseguinte, a construção do conhecimento humano não ocorre de maneira isolada. Ele é a consequência das relações coletivas assinaladas pelos encontros e desencontros sociais e culturais. Sendo assim, a afetividade não pode ser vista separada do processo de ensino-aprendizagem, pois ela pode contribuir para a obtenção do conhecimento de forma prazerosa e segura SANTOS et al. (2016).

As IES constituem um espaço relevante para que haja o processo de ensino e aprendizagem. Todo aprendizado que se compreende por meio da construção afetiva pode colaborar para a afetividade dos alunos e para a cooperação do grupo de docentes Santos, Junqueira, Silva, (2016). Neste sentido, para que o docente atinja o sucesso em seus objetivos, faz-se necessário que ele possua uma personalidade equilibrada, facilidade na interação e na comunicação; e competência de estabelecer relações com o alunado MACÊDO, MACEDO, MACÊDO (2016).

### **A afetividade segundo Henry Wallon e Jean Piaget**

A afetividade é um componente fundamental das relações interpessoais. Ela é uma etapa do desenvolvimento humano. Ao sair da vida essencialmente orgânica, torna-se um ser afetivo. O ser humano não se constitui puramente um ser orgânico, mas desenvolve no aspecto social por meio da afetividade WALLON (2007).

Wallon (2007) enfatiza que o desenvolvimento está ligado a três aspectos: afetivo, cognitivo e motor. O autor aborda que a etapa emotiva é formada por volta dos seis meses e que é caracterizado pela passagem que vai do organismo ao psíquico. Destaca que é por meio da emoção que se percebe os primeiros sinais de vida psíquica que se observa na conduta do sujeito.

Para Azevedo (2015), a emoção une o sujeito por meio de suas afinidades orgânicas e íntimas, gerando consequentemente o desenvolvimento gradual da consciência. Neste sentido, as interferências afetivas do ambiente em que está inserido tem a dominância decisiva sobre a vida psíquica do sujeito que se organiza através do contato com o outro.

De acordo com Mahoney (2012), o surgimento do afetivo decorre das sensibilidades internas referentes às sensações viscerais e sensações musculares. Essas sensações são consequências das atividades do organismo, sensibilidade externa que se transforma em sinais afetivos cada vez mais específicos: alegria, medo, raiva, tranquilidade, etc.

Wallon (2007) destaca que a afetividade se refere à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo exterior e interior, por sensações agradáveis ou desagradáveis. Neste contexto,

a teoria destaca três momentos marcantes referenciando a afetividade como um conjunto funcional que abrange emoções (Manifestação da afetividade, expressão corporal motora) sentimentos (corresponde à demonstração da afetividade, não sendo direta como a emoção) e paixão (mostra-se através do autocontrole para dominar uma situação, tentando calar a emoção. Sendo caracterizada por ciúmes, cobranças e exclusividade).

Wallon (2007) enfatiza que a relação com o outro nos acompanha, “como parceiro do eu na vida psíquica”, pois, o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio. O sujeito ao se sentir inserido ao meio transforma não só a sua realidade como também transforma o outro, ou seja, isso acontece quando o sujeito valoriza o outro ao percebê-lo. AZEVEDO (2015).

Piaget enfatiza que a importância da afetividade além de estar ligada a relação professor- aluno, também é um mecanismo de estratégia pedagógica. Ele menciona que ela deve se fazer presente nas decisões de ensino em que o docente tende a assumir. Desta forma, haverá qualidade dos vínculos entre aprendizagem e o objeto de conhecimento PORTO, SANTOS, CRUZ (2016).

A abordagem teórica de Piaget está pautada no Construtivismo (que para Piaget, essa abordagem nos ajuda a pensar o conhecimento científico na perspectiva daquele que aprende) e sua base teórica está na compreensão dos estágios de menor conhecimento a outro maior conhecimento, tendo sua ligação diretamente relacionada com o desenvolvimento pessoal do sujeito. Sua teoria está pautada em investigar como se constrói o conhecimento no ser humano CORRÊA (2008).

Para Piaget (2014), a afetividade é fundamental na socialização. Ele enfatiza que ela compreende sentimentos tais como: prazer, desprazer, simpatia, vontade e emoções; bem como os elementos energéticos, que são os interesses, os afetos das relações interindividuais, sentimentos morais. Neste sentido, o afeto promove um papel essencial no funcionamento da inteligência.

### **A afetividade como mediação no processo de ensino-aprendizagem**

Vygotsky (2007) compreende a constituição sócio histórica e enfatiza que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio das relações. Azevedo (2012), destaca que a aprendizagem determina ampliação, ou seja, o desenvolvimento é estimulado pela linguagem. Sendo assim, aprender envolve estar com o outro, que é mediador da cultura.

De acordo com Sousa, Santos, Valverde (2016) para o processo de ensino e aprendizagem, a afetividade complementa o progresso do ser humano, em seus relacionamentos interpessoais e na construção do conhecimento. Nessa interação, o sujeito apreende as informações do meio, internalizando-as e transformando-as, de maneira ativa, integrando os conhecimentos que já adquiriu. Desta forma, quando o sujeito aprende, seu pensamento se modifica e se transforma em novos conhecimentos para que ele possa agir no meio e transformá-lo novamente FRANÇA et al (2014).

Os novos modelos e as novas contribuições corroboram que o caminho acumulado pelo sujeito durante os séculos carecem de propostas significativas à compreensão de como o próprio sujeito “pensa” e “repensa” o seu conhecimento, sempre tendo como

objetivo a progresso de sua vida e do mundo em que está inserido. Para Azevedo (2015), no processo de aprendizagem do ser humano, um dos fatores importantes para o desenvolvimento é o conhecimento.

A interação segundo Silva (2016) é uma ação entre os sujeitos que se volta para as relações estabelecidas entre ambos. Ela se torna relevante na medida em que a aprendizagem acontece por intermédio das trocas entre os envolvidos no contexto em que estão inseridos. A partir da interação, o sujeito apreende as informações do meio e assimila, reconhecendo-as e transformando-as. É uma absorção ativa, uma reelaboração ou coerência com os conhecimentos que já possui.

Quando há a aprendizagem, o pensamento se modifica e transforma-se em novos conhecimentos para que o sujeito possa retornar ao meio transformando-o novamente. O espaço para a aprendizagem, segundo França et al, (2014), é preenchido por meio das emoções, dos sentimentos e pensamentos que são externados, proporcionando a oportunidade de reflexão e interação entre os sujeitos, instigando-os e motivando-os. Dessa forma, a aprendizagem exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento. O conhecimento ocorre mediante as relações entre o sujeito e o objeto (LEITE, 2012).

Para Oliveira (1995), o desenvolvimento do sujeito está muito ligado a sua relação com o meio sociocultural e só irá crescer se tiver o contato e o suporte de outro sujeito. Neste sentido, a interação no processo de aprendizagem envolve vários aspectos que se corroboram durante a aquisição do conhecimento.

Logo, a interação na aprendizagem é um processo de mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito aprende, também influencia o outro nas relações interpessoais que se estabelece durante o processo. Pode-se então afirmar que o ato de ensino-aprendizagem, centraliza-se no sujeito e para que se estabeleça a aprendizagem, faz-se necessário a empatia durante a ação de ensinar e aprender (AZEVEDO, 2012).

O ato de lecionar é consequência de um método pedagógico relacional, por isso envolve a afetividade dos alunados e dos docentes que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A afetividade é fundamental nas relações interpessoais. Por meio dela a tarefa escolar pode ser mais bem direcionada. Servindo ainda de elo para a construção do conhecimento discente e para o processo da aprendizagem (SANTOS, JUNQUEIRA & SILVA, 2016).

A afetividade cumpre uma função decisiva na vida das pessoas e forma uma união na relação professor-aluno no campo da qual educar é colaborar com o discente para tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que vive. Desta forma a afetividade é relevante para a construção das relações que se estabelecem entre o alunado e os diversos objetos de conhecimento: conteúdos disciplinares e atividades acadêmicas (PORTO, SANTOS & CRUZ, 2016).

A relação professor-aluno sendo uma via de mão dupla, o professor não é o possuidor do saber, mas o facilitador, aquele que media a constituição do conhecimento do aluno (Santos, Junqueira & Silva, 2016). Ser professor vai além, se incide em despertar no discente, valores e sentimentos como o amor e o respeito ao próximo; tornando o aprendizado mais atraente, o aluno se sente competente e

motivado em sala de aula SARNOSKI (2014).

O autor ainda menciona que para o processo de ensino e aprendizagem se faz necessário à afinidade entre professores e alunos; dessa forma, eles terão mais curiosidade e motivação para aprender. Destaca ainda, que lecionar não é apenas repassar conhecimentos, mas a afetividade torna-se um mediador relevante para apresentar os conteúdos e a didática do docente, promovendo aprendizagem significativa na relação pedagógica.

Neste sentido, é possível inferir que na relação afetiva entre professores e alunos, ambos afetam e são afetados, pois a forma com que o docente apresenta o conteúdo de sua disciplina está sendo mediada por afetos. Entretanto, cada aluno será afetado de uma forma individual neste processo de aprendizagem (França et al, 2014). Para se estabelecer uma relação afetiva é necessário que professores e alunos estejam dispostos, pois a postura que se estabelecer pode influenciar na postura do outro e refletir no aspecto de ensino e aprendizagem (VERAS & FERREIRA, 2010).

Sousa, Santos e Valverde (2016) mencionam que o professor deve pensar em sua prática pedagógica, para que ela possa alcançar a aprendizagem com eficácia, proporcionando a atenção e instigação das participações ativas em sala de aula, para que se possa abordar debates e possíveis críticas sobre o assunto abordado. Por meio de um relacionamento afetivo, a prática do professor abrange um resultado mais sério e qualificado, proporcionando interesse nos alunos e promovendo a uma aprendizagem significativa.

Portanto, o processo de aprendizagem está interligado ao conceito de Vygotsky, denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ele descreveu a ZDP como a área onde se contém os conhecimentos e habilidades que o sujeito é capaz de realizar. Vygotsky classifica esses conhecimentos em dois conceitos: o primeiro trata sobre a zona de desenvolvimento real (aquilo que o sujeito pode realizar sozinho, habilidades internas), o segundo, denomina-se a zona de desenvolvimento potencial (são habilidades potenciais que permitem ao sujeito a realização de práticas em colaboração de outras pessoas mais experientes). A partir do momento em que estes conceitos são internalizados, há a transição da zona de desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real, que permanece durante todo o desenvolvimento do sujeito (GODOI, 2012). Nesse sentido, Vygotsky (2007) afirma que “a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas” (Vygotsky, 2007, p. 97). O autor elucida a relevância da mediação para a aprendizagem, deixando grande contribuição para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano, pois para o autor, este conceito se evidencia ao longo da vida.

### Considerações Finais

Os resultados indicam que para que o professor possa ter um êxito em seus objetivos, a relação afetiva com seus alunos deve estar presente em sua atuação, e para isso é necessário que ele tenha uma facilidade de relacionamento e gostar da sua profissão. Dessa forma, ele será capaz de desenvolver vínculos afetivos com seus alunos, devendo propiciar bons resultados na aquisição de conhecimento do seu alunado. Como afirma Vygotsky e Wallon. Através dos estudos realizados, pode-se afirmar que o olhar para

o tema sobre a “A afetividade em professores do Ensino Superior no Processo de Ensino-Aprendizagem” se faz realmente necessário porque a afetividade torna-se relevante para a construções das relações entre aluno e professor e os objetos de conhecimento e a afetividade atua como função psicológica do ser humano e é um componente fundamental das relações interpessoais. Por meio dessa visão ampliada, foi possível identificar a relevância do tema. A forma com que o professor apresenta o conteúdo de sua disciplina pode ser mediada por afetos. Neste sentido, diante da pesquisa levantada, entende-se que nessa relação ambos são afetados. Ressalta-se que este estudo possibilita a ampliação de novos artigos para que possa auxiliar no progresso e desenvolvimento da afetividade em professores do Ensino Superior no Processo de Ensino-Aprendizagem.

### BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, Cleomar. Linguagem e mediação: implicações na formação do sujeito. IN: BARONE, Leda M. C., Andrade, Márcia S. (Org.) *Aprendizagem Contextualizada*. São Paulo, São Paulo: Casapsi, 2012. p.41-55.
- Azevedo, Cleomar. *A mediação das emoções em professores alfabetizados*. Curitiba, PR: Appris, 2015.
- Corrêa, Patrícia Rabello, (2008) Dimensão afetiva do ser humano: contribuições a partir de Piaget, UFSCAR, 1-49. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2005/a-dimensao-afetiva-do-ser-humano-contribuicoes-a-partir-de-piaget/view> Acesso em: 21 jan. 2017.
- Delors, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: 96/WS/9, 2010.
- Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque, (2006) *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acesso 2017.em 17 jan.
- França, George. et al. (2014) Design instrucional: metodologias, comunicação, afetividade e aprendizagem. Revista Científica internacional Interscienceplace.org. Disponível em : <http://www2.interscienceplace.org/ojs/index.php/interscienceplace/article/view/16/14>. Acesso em 25 abr. 2016.
- Leite, Sérgio, A. S.,(2012) Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20 (2), 355-368. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2012000200006&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2012000200006&script=sci_arttext&tlng=en) Acesso em 12 mar. 2016
- Macêdo, Paula M., Macedo, Maria L., Macêdo Bárbara M., (2007) Inteligência emocional entre professores do ensino superior. *Id on line Revista de Psicologia* 1 (3), 33-41. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/169> Acesso em 25 mar. 2016
- Mahoney, Abigail Alvarenga & Almeida, Laurinda Ramalho de (Org.). *Psicologia e educação*. Artigo: Introdução (Mahoney, Abigail Alvarenga): 11. ed. São Paulo: Loyola 2012.
- Oliveira, Marta K., Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995
- Pessoa, Vilmarise Sabim, (2000) A afetividade sob a ótica psicanalítica e Piagetiana. *Publicatio UEPG*, 8 (1), 97-107. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/12/9> Acesso 2017. em 17 jan.
- Piaget, Jean. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

- Porto, C. M., Santos F. M. F., Cruz M. A., (2016) Uma bibliográfica da relação entre professores e aluno no ensino superior sob a ótica da afetividade. 9º enfoque 10fopie, 9 (1) 1-16. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2100> Acesso em 02 nov. 2016.
- Santos, Anderson O., Junqueira, Adriana M. R., Silva, Graciela N., (2016) A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: Diálogos em Wallon e Vygotsky. *Perspectivas em Psicologia*, 20 (1) 86-101. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasem psicologia/article/view/35591> Acesso em 02 nov. 2016.
- Sarnoski, E. A. (2014) Afetividade no processo ensino-aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, 9 (20) 1-13. Disponível em : [http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/223\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/223_1.pdf) Acesso em 17 jan. 2017.
- Silva, Rosa M. S. et al. (2016) A democratização de ingresso ao ensino superior nas instituições brasileiras. 5º Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa, 962-970. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/692> Acesso em 17 jan. 2017.
- Silva, Maria Vitória, (2013) (RE)lendo a trajetória do ensino superior no Brasil: implicações na formação de professores para a educação básica. *Revista multidisciplinar em ciências humanas, Saberes em perspectiva*, Jequié, 3(7) 29-50. Disponível em: [http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/67/pdf\\_25](http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/67/pdf_25) Acesso em 17 jan. 2017.
- Simões, B.S., et al. (2013) A afinidade com a física: uma análise feita com estudantes da universidade federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). *Revista Ensaio Belo Horizonte*, 15 (1) 67-80. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1295/129526291005.pdf> Acesso em 25/04/2016
- Sousa, P. B., Santos F. C. e Valverde C., (2016) A influência da afetividade no processo de aprendizagem. 11 (6)168-179. Disponível em: <http://www.facfama.edu.br/revista/index.php/PedF/article/download/202/223> Acesso em 17 jan. 2017.
- Vygotsky, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 7 ed., 2007
- Vasconcellos, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Regate do professor como sujeito e transformação. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2003.
- Vera, R. S., Ferreira, S. P.A. (2010) A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, (38), 219-235. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lang=pt) Acesso em 12 out. 2015
- Wallon, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# ANUDANDO EN LAS PUERTAS DEL SABOR

Pereyra Zorraquin, Ezequiel Maria  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En los días de esta época, se interroga a las instituciones como función social y a los actores en su corporalidad misma. La escuela es un espacio donde se tensionan lo individual, lo social y lo subjetivo, donde las interrogaciones alcanzan dialécticamente a la familia, los docentes y al/la alumno/a. Retomaremos las ideas Althusser en relación a los aparatos ideológicos del estado y las posturas críticas sobre educación y los aportes de Camilioni. Se expone la idea de la falta como causa o - como obturación en relación a los aprendizajes. A continuación se expone la tensión entre educación y acreditación a partir de una frase de oscar wilde para problematizar luego la idea del ser con Lacan. Se propone la discusión sobre la intromisión del psicoanálisis en ámbitos que excenden la práctica clínica, para pensar luego en la moralidad de la "inclusión". Se concluye con la asociación del saber al deseo y el -posible- posicionamiento del sabor.

## Palabras clave

Anudamiento, Escuela, Sabor, Ética

## ABSTRACT

### KNOTTING

In this day and age, institutions are put to the question as social functions, as well as the agents in their own corporality. School is a place where the individual, the social and the subjective are in tension, where questions dialectically reach the family, teachers and the student. We will retake Althusser's ideas in terms of state's ideological apparatus, critical stands on education and Camilioni's intakes. These apages approach the tension between education and accreditation starting from an oscar wilde's phrase in order to problematize the ideal of being in Lacan. This paper's purpose is to discuss the meddling of psychoanalysis in quarters that exceed clinical practice, and to ponder the morality of "inclusion". In conclusion, knowledge is related to desire and the -possible- positioning of savor.

## Key words

Knotting, School, Savor, Ethics

## Intromisión

El sentido mismo de la escuela hoy se encuentra en cuestión y quienes desempeñamos funciones docentes, cualesquiera sean estas, lo sabemos. Por momentos quisiéramos arriesgar soluciones y emitir dictámenes conclusivos, pero aquello que sabemos, aquel saber, es de un orden inédito e íntimo, aunque convivido. La especificidad de la época nos interpela como sociedad a la vez que como sujetos y por momentos, nuestras respuestas no hacen más que eludir los conflictos y reproducir las condiciones de éstos. Podemos decir, que la escuela es por lo menos un dispositivo com-

plejo, donde interactúan sujetos de diversas edades, extracciones sociales y con funciones distintivas que –sin dudas- condicionarán sus posiciones. Por momentos vemos que se hace foco sobre el/la alumno/a, en otros sobre los docentes, en otros sobre las familias y a veces, hasta queda de relieve este constructo –cada vez menos definible unívocamente- que hemos dado en llamar escuela.

Las posturas críticas han aportado una enriquecedora visión sobre los docentes en particular y sobre la escuela en general. De aquellas, rescataremos la de Althusser (1970), quien enmarca a la escuela como uno de los Aparatos Ideológicos del Estado, junto a la familia –con más funciones que la ser un AIE- entre otros

Pero hoy por hoy, tanto la idea de una escuela para todos como la respuesta por el sentido de la escuela, parecieran fundamentarse por la negativa: la escuela sí, para que la ausencia de su certificación no sea otro argumento de exclusión; a las exclusiones propias del mercado, se les sumaría la ausencia de certificación, de habilitación, de la condición misma de ciudadano con plenos derechos. En este sentido, resulta muy interesante el aporte de Camilioni (2007), quien sin desconocer esas visiones críticas, propone una revisión de la noción de la escuela en su papel social. La autora fundamenta a la escuela como "un lugar de tensiones internas" entre el discurso expectante de los/las alumnos/as y el homogenizante de la escuela.

Este postulado, no solo no elude al aspecto conflictivo del espacio escolar, sino que sienta una posición y marca, un para qué y nos sitúa en el campo del porqué y del cómo, abriendo dos nuevas preguntas a la ya enunciada; pues si bien reconoce las determinaciones propias de la época y sus dictados a través de la lógica del mercado, registra que la escuela puede ser (y lo es de hecho) también un espacio donde se pongan en cuestión lo político, lo ideológico y lo cultural.

Al hablar de los/las alumnos/as como causa del conflicto, puede escapársenos todo el peso del destinarles ese lugar. Evocar al/la alumno/a desde una serie de falencias que se detectan, es comprensible porque para lograr superar los problemas, para lograr los objetivos propuestos, deben estar en el centro de la atención y entonces un diagnóstico del grupo clase resulta imprescindible. Pero hay en ello también algo paradójico: se acepta de modo unánime que todo nuevo conocimiento debe integrarse en un esquema previo para convertirse en aprendizaje, pero mientras que se enuncia lo que al/la alumno/a le falta, se dificulta un abordar el trabajo desde aquella falta singular, para que sea esa falta, la que en el/ la mismo/a alumno/a se torne objeto de causa y no de obturación.

## 2) El ser y la educación certificada, causados por Wilde

Hay una frase de Oscar Wilde que gustamos de hacer-nos retornar y que tal vez pueda dar pié al debate:

*"La educación es algo admirable, pero nada que valga la pena sa-*



*ber puede enseñarse”.*

La riqueza de esta frase, más acá de su ironía característica, consiste en que permite ser abordada desde distintos lugares, haciendo resonar un amplio espectro de voces.

Podríamos hipotetizar que Wilde (1854-1900) nos habla de la enseñanza que surge a partir de la creación de los estados nación, su generación es aquella que ya ha dejado correr casi un siglo desde cuando se fusiona a la enseñanza con lo escolar, en sentido amplio. Una pregunta posible, puede ser entonces: ¿qué efectos puede tener restringir la educación a la acreditación?[i]

Todos alguna vez hemos escuchado pronunciar la frase “quiero estudiar para llegar a ser alguien”. Es esta noción de “ser”, la que considero nos interpela a los psicólogos y analistas, tanto en la función clínica como educativa. En el Seminario XXI Aún, Lacan nos dice: “*Todo lo que se ha articulado del ser supone que se pueda rehusar el predicado y decir ‘el hombre es’, por ejemplo, sin decir qué. Lo tocante al ser está estrechamente ligado a esta sección del predicado. Entonces, nada puede decirse de él sino es con rodeos que terminan en impases, con demostraciones de imposibilidad lógica, donde ningún predicado basta*”[ii].

El estado y los mandatos sociales hacen que el mismo sujeto crea que su ser se define, no tanto por su estudio, sino por la acreditación obtenida: “soy bachiller”, “soy ingeniero”, “licenciado en marketing” etc. Y aquel ser alguien en la vida se torna en un imperativo que da cuenta de una objetivización del ser, obturando un posible saber subjetivo.

El carácter y los efectos de esa acreditación será diferente en cada sujeto, pero sin dudas, al pensar esta diferenciación y pegoteo entre lo educativo y la titulación, hay aquí un amplio campo asociativo, si se lo toma como una inscripción significativa, en su doble vertiente: habilitadora y nominadora. Una de las aristas para analizar, es aquella referida a la habilitación y la nominación, material sensible a estas conceptualizaciones. El riesgo, es establecer generalizaciones impropias para un análisis. Pero puestos a tomar ese riesgo, al menos para enunciarlo, considero debería abordarse desde una conceptualización referida al nombre del padre y el ideal.

Pero considero que sí tendríamos algunas coordenadas, para trabajar aquello antes enunciado de la definición del “ser”. ¿Qué ser?, parece una pregunta pertinente ante este ser que intenta definirse sin inconsistencias, anteponiendo una mascarada a su propio deseo.

El cogito cartesiano: “Pienso luego soy, y donde pienso allí existo”, reformulado por Lacan, puede brindarnos alguna de esas coordenadas para conceptualizar otro sujeto: “*El lenguaje divide al sujeto entre verdad y saber. El cogito: “Pienso, luego existo” debe leerse: “Pienso: luego soy”, es decir, el pensamiento no funda al ser sino anudándose en la palabra donde toda operación toca a la esencia del lenguaje*”[1].

Pero de la frase de Wilde podemos también rescatar que hay algo que sí vale la pena, y que es de otro orden. Aquí es donde intentaremos enfocarnos, en el interrogante sobre de qué orden es este saber que, sugiere Wilde, sí vale la pena.

### **3) La trasposición (im) posible del psicoanálisis a situaciones no analíticas**

Una pregunta que no podría dejar sin enunciarse, que ha dividido

aguas en el psicoanálisis a lo largo de su historia, es el de una posible trasposición o no de sus enunciados por fuera de la situación analítica, de la práctica psicoterapéutica.

El interrogante es complejo, pero sus argumentaciones, tanto a favor como en contra, son posturas argumentativas, legalistas en cierto punto.

Sintetizando, por un lado, tanto Freud como Lacan han trabajado con situaciones más allá de lo que, no sin cierto reduccionismo, podríamos denominar como la situación analítica, o psicoterapéutica. Pero por otro, ambos nos alertan sobre la absoluta dependencia de la teoría a la clínica.

Esta tensión, parecería alertarnos sobre los riesgos del mero “Análisis Silvestre” a la vez que nos habilitaría. La cuestión, considero, quedaría saldada con una doble advertencia: por una parte no considerar que se está *haciendo* psicoanálisis cuando se está por fuera de la situación clínica, aunque se usen categorías propias de éste; y por la otra, si no quiere perderse su descubrimiento, un saber del orden de lo inconciente, evitar generalizaciones y permanecer, tal como nos dice Lacan en el Seminario 21: “En esos dos “términos” puestos en palabras, de los nombres del padre y de los no incautos que yerran, es el mismo saber. En los dos. Es el mismo saber en el sentido en que el inconciente es un saber del cual el sujeto puede descifrarse”[iii].

### **4) Los conocimientos y El Saber**

Continuando con el interrogante sobre de qué orden es este saber que, sugiere Wilde, sí vale la pena. Con las salvedades hechas a propósito de las trasposiciones, consideraré una articulación entre aquel saber de Wilde –con una explícita imposibilidad de enseñarse- y el propone considerar el psicoanálisis. Por una parte, Freud nos dice: “Hay saberes y saberes; existen diversas clases de saber, que en manera alguna pueden equipararse en lo psicológico. “Il y a fagots et fagots”, se dice en un pasaje de Moliere. El saber del médico no es el mismo que el del enfermo, y no puede manifestar los mismos efectos. Cuando el médico transfiere su saber al enfermo comunicándose, esto no da resultado alguno”[iv]. Este dar la palabra al/la “enfermo/a”, es la novedad de psicoanálisis, donde el mismo estatuto de “la palabra” cambia. En la misma línea, Lacan en una definición sobre la clínica psicoanalítica, que justifica la tan repetida idea del retorno a Freud, establece una distinción entre saber y conocimiento, al menos en su traducción al español: “La clínica es lo real en tanto que imposible de soportar. El inconciente es la huella y a la vez el camino por el saber que constituye: haciéndose un deber repudiar todo lo que implica la idea de conocimiento”.[v]

Guiado por una lectura Lacaniana del Seminario VII que propone el Profesor Fariña[vi] sobre las morales y la ética, y con el soporte de lo antes expuesto, creo interesante plantear esta distinción entre los conocimientos y el saber, resaltando el carácter plural del primero y el singular del segundo.

A los conocimientos los conceptualizaremos como aquello de carácter acumulativo, aquellos contenidos que cada época determina que deben enseñarse. Un plan de estudios, los currículos, en definitiva los contenidos, son decisiones morales que varían según la época y las latitudes. Tiene que ver con aquella propuesta de

Bordieu (1997) de que los programas deben ser sometidos a una puesta en cuestión periódica[vii].

El saber, por otro lado, tiene que ver con una posición del sujeto singular; posición frente al goce, frente a lo imposible, frente al saber mismo. Posición que determina su discurso, ¿y qué es la educación sino una práctica discursiva?

Aquí es donde reside el núcleo de la transposición, pues esta conceptualización del sujeto no es sin la del sujeto del inconciente, entendido como aquel que vive con cierta ajenidad las manifestaciones de su saber no sabido. Y ya que hablamos de educación, considero pertinente recordarnos que esto es tan válido para la función de alumnos/as como para la de docentes.

Aquí es donde los ámbitos educativos se encuentran ante un desafío por momentos paradójico: ser más que meros reproductores de un sistema social, ser creadores de dispositivos que faciliten ese lazo social, pero a la vez objetos causa del deseo de saber de sus sujetos, en singular. En esta tensión se encuentran siempre los diversos ámbitos escolares, entre el por momentos homogeneizante eje lo particular y aquel de lo universal singular.

Quienes nos desempeñamos en los distintos ámbitos educativos somos *malestares* de esta discusión dicotómica que va adquiriendo distintas denominaciones, tales como: “inclusión del diferente”, “trabajar en la diversidad”, etc. Como si lo diverso no lo fuera con respecto de un artificio, de un paradigma, siempre moral, que con esta lógica (se) nos ha/hemos impuesto.

Es aquí donde se establece la transposición como herramienta, en considerar que la educación puede ser un impasse en aquella lógica binaria, donde la singularidad puede situarnos más allá del campo de la moral, donde hace su entrada la ética, que tal como la plantea Lacan, implica que el sujeto no ceda en su deseo[viii]; en este caso focalizados en la posición subjetiva respecto del saber.

## 5) Conclusiones o no

Tanto Freud como Lacan han recortado la imposibilidad de la educación. Lacan dirá que no puede decirse todo y nos propondrá un esquema con 4 discursos, el Discurso del amo, portador de un Saber no supuesto, obtura el acceso al deseo de quien sometido a él. Freud enunciará la imposibilidad en 3 profesiones: gobernar, analizar y educar. En las generalizaciones, las recetas previas y la mismísima condición humana – seres sociales y singulares- reside esa imposibilidad; pues, tal como nos dice Lacan, el hombre promedio es una ficción estadística, no existe, no existen dos personas “con el mismo miedo a no entender”[ix]. Las consecuencias de esto en el campo de lo educativo son inconmensurables, porque cuando el hombre/la mujer quiere pensar al hombre/la mujer, o más aún ejercer alguna función de transmisión, no puede hacerlo unívocamente desde el número, sino escuchando la voz de un sujeto singular.

Y si bien, tanto de Freud como de Lacan podemos decir sin dudas que han analizado, no menos cierto –si lo fuera- es que han enseñado. De hecho, a lo largo de todos sus Seminarios Lacan se refiere a ellos como sus “enseñanzas”.

Donde se presenta el conflicto, se presenta la oportunidad, *Oportunocrisis* conceptualiza Homero Simpson; de allí que el saber –lugar conflictivo si los hay- mantenga siempre sus relaciones carnales con el objeto causante del deseo. El saber, su misma raíz

etimológica y el uso que nos han transmitido los antiguos –desde mucho antes de las certificaciones educativas-, a diferencia de los conocimientos epocales, nos remite a una acepción placentera y deleitable: el sabor, como ese Deseo o voluntad de algo o como la Impresión que algo produce en el ánimo[x].

## NOTAS

[1] Lacan, J.: Escritos II, Siglo veintiuno editores, pág. 843

[i] Uso aquí la noción de Escuela en un sentido amplio, incluyendo a los ámbitos académicos también en ella.

[ii] Lacan, J.: Seminario XXI Aún, Clase 1, página 19

[iii] Seminario XXI Los incautos no yerran (Los nombres del padre) - pág.2

[iv] S. Freud. *Conferencias de introducción al psicoanálisis, n° 18*: “La fijación al trauma, lo inconsciente”. *Obras Completas* (Amorrortu, Bs.As.), vol. 16, p. 257.

[v] *Ornicar?* (Paris), vol. 8, p.102

[vi] Michel Fariña, J. (1998). Qué es esa cosa llamada ética. (Cap. II); Lo universal singular como horizonte de la ética. (Cap. IV). El interés ético de la tragedia (Cap.V). Del acto ético (Cap. VI). En *Ética: un horizonte en quiebra*. Eudeba, Buenos Aires.

[vii] BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno editores. México, 1997.

[viii] Lacan, J.: Seminario 7: La ética del psicoanálisis, Paidós, 1992.

[ix] Entrevista a Jaques Lacan por Emilia Granzotto publicada en la revista Panorama en Roma el 21/11/1974

[x] Dos acepciones de la RAE a: Saber.

## BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1970) Ideología y aparatos ideológicos de estado / Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión. 2003.

Bourdieu, P. Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo veintiuno editores. México, 1997.

Camilloni, A. W. de (Comp.) (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Fariña, J. M. (1998). Qué es esa cosa llamada ética. (Cap. II); Lo universal singular como horizonte de la ética. (Cap. IV). El interés ético de la tragedia (Cap.V). Del acto ético (Cap. VI). En *Ética: un horizonte en quiebra*. Eudeba, Buenos Aires.

Freud, S. Conferencias de introducción al psicoanálisis, n° 18: “La fijación al trauma, lo inconsciente”. *Obras Completas* (Amorrortu, Bs.As.).

Lacan, J.: Escritos II, Siglo veintiuno editores.

Lacan, J.: *Ornicar?* (Paris), vol. 8.

Lacan, J.: Seminario 7: La ética del psicoanálisis, Paidós.

Lacan, J.: Seminario 21: Los incautos no yerran (Los nombres del padre), Paidós.

Lacan, J.: Seminario XXI Aún, Paidós.

Revista Panorama en Roma: Entrevista a Jaques Lacan por Emilia Granzotto publicada el 21/11/1974

# APORTES DE LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA Y LA ESCUELA SOCIO-HISTÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Piatti, Vanesa Silvina

Instituto Superior de Formación Docente N° 97, La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es indagar los aportes de la teoría constructivista de Jean Piaget y la escuela socio-histórica de Lev Vigotsky en la enseñanza de la lengua inglesa. Dicha temática surge en relación a la práctica docente de la autora como profesora de psicología en la carrera terciaria no universitaria del Profesorado en Inglés, dictada en el Instituto de Formación Docente N° 97 en la ciudad de La Plata. Se analiza uno de los libros de texto más difundidos sobre la enseñanza de la lengua inglesa y su aprendizaje: "Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach". Los autores Williams y Burden consideran de suma importancia examinar el campo de la psicología de la educación y comprender cómo esta disciplina puede ayudar a los profesores de idiomas y cómo los diferentes enfoques de la psicología han influido en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y en su aprendizaje. En tal sentido, proponen un Modelo Social Constructivista de la enseñanza de idiomas en el que los elementos claves, el alumno, el profesor, la tarea y el contexto interactúan entre sí y se afectan. Claramente el modelo refleja la integración de los aportes de Piaget y Vigotsky.

## Palabras clave

Teoría Constructivista, Teoría Socio-Histórica, Enseñanza, Inglés

## ABSTRACT

CONSTRUCTIVIST THEORY CONTRIBUTIONS AND SOCIO-HISTORIC SCHOOL IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The object of this study is to investigate the contributions of the constructivist theory of Jean Piaget and the socio-historic school of Lev Vigotsky in the education of English language. This issue arises in relation to the teaching practice of the author as professor of psychology at tertiary non university career of teachers in English delivered at the Institute of Teacher Education N° 97 in the city of La Plata, Prov. Bs. As. Argentina. An analysis of one of the most widely used textbook on the teaching of the English language and learning takes place: "Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach". The authors Marion Williams and Robert L. Burden considered important to examine the field of educational psychology and understand how this discipline can help language teachers and how different approaches to psychology have influenced teaching methodology foreign language and its learning. In this regard, they propose a Social Constructivist Model of language teaching in which the key elements, the student, the teacher, the task and context interact and affect each other.

Clearly the model reflects the integration of the contributions of the scientific traditions of research Piagetian constructivism and social interactionism vigotskiano.

## Key words

Constructivist Theory, Socio-Historical Theory, Education, English

## INTRODUCCIÓN

A partir de la consulta realizada en "CAMBRIDGE LANGUAGE TEACHING LIBRARY" se toma uno de los libros de texto que cubre temas centrales en la enseñanza de la lengua inglesa y en su aprendizaje. "Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach", 2010 ("Psicología para profesores de idiomas. Un enfoque constructivista social") examina el campo de la psicología de la educación y considera que una comprensión más profunda de esta disciplina puede ayudar a los profesores de idiomas. La primera parte del libro presenta una visión general de la psicología educativa, y analiza cómo los diferentes enfoques de la psicología han influido en la metodología de la enseñanza de idiomas. El objetivo del libro es proporcionar a los profesores una introducción a la disciplina psicológica que les ayudará a entender mejor la forma en que sus alumnos aprenden en las clases prácticas. Los autores del citado libro, Marion Williams y Robert L. Burden sostienen que debido al valor particular que tienen las teorías cognitivas recientes, es pertinente tomar un enfoque esencialmente constructivista.

Hay cuatro temas que se identifican como de suma importancia: el alumno, el profesor, la tarea y el contexto de aprendizaje. Se entiende por esto que cada individuo construye su propia realidad y, por tanto, aprende cosas diferentes en muy diferentes formas, incluso cuando se presentan experiencias de aprendizaje muy similares. Es así, que el marco de trabajo elegido es el del interaccionismo social, dado que abarca los elementos claves del aprendizaje y la educación.

A los fines del presente trabajo, particularmente se tomara el enfoque constructivista de Jean Piaget y la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky. Se describirán sus principales conceptos y su relación con el proceso de la educación en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Actualmente se toma a la obra piagetiana y a la investigación psicológica posterior que se desprende de ella como una tradición de investigación científica (TIC). La TIC se considera como una secuencia histórica de hipótesis de teorías que surgen y se modifican a partir de un núcleo básico, estableciendo cómo se van a enfrentar los problemas en la investigación (Castorina, 2012). El núcleo básico está

constituido por la problemática epistemológica de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de conocimiento mayor. Además, incluye la tesis de las interacciones entre sujeto y objeto y las hipótesis generales sobre los mecanismos funcionales (equilibración que explica la construcción cognitiva y la abstracción y generalización relacionadas con ella). También constituyen el núcleo duro la hipótesis de los estadios cognitivos del desarrollo como momentos de estabilidad en el proceso de equilibración y las ideas acerca de la relación entre la construcción individual de los conocimientos y las interacciones sociales. Desde lo metodológico se incluye el enfoque dialéctico y el método clínico crítico (instrumento utilizado para la toma de datos empíricos).

Siguiendo con la perspectiva epistemológica pos positivista que considera a las ciencias naturales y sociales como tradiciones científicas de investigación, la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo también se la puede tomar como una TIC (Castorina, 2009). Dicha escuela socio-histórica en su marco conceptual hace posible las explicaciones en relación a la génesis de los procesos psicológicos superiores (PPS), como el lenguaje interior, el lenguaje escrito, los conceptos y la resolución de problemas escolares. Uno de los problemas que pertenecen al núcleo duro de la TIC es cómo probar que lo social irrumpe en lo psicológico, cuál es el proceso interviniente y cómo lo psicológico interactúa con lo corporal. Las respuestas teóricas a esta problemática sobre el origen social de los PPS comprenden mediante el uso de las herramientas y signos que operan como instrumentos mediadores; la ontogénesis que involucra un proceso de interiorización de los instrumentos semióticos, resultando en una compleja articulación dialéctica entre la transmisión social y cultural y la apropiación activa realizada por los individuos. La cultura funciona como un mediador *sine qua non* para la emergencia de los sistemas del aprendizaje.

## DESARROLLO

Se consideran dentro del núcleo básico de la TIC constructivista los estadios del desarrollo intelectual, los cuales no se corresponden tajantemente con edades cronológicas. Las etapas de la construcción de la Inteligencia tienen un mensaje para el profesor de idiomas. Cuando se enseña a los jóvenes estudiantes, no se debe esperar que ellos hayan alcanzado la etapa del razonamiento abstracto, sino proporcionar experiencias en el idioma extranjero que estén relacionados con aspectos del propio mundo de interés del alumno. Las personas aprenden de diferentes maneras y muchas continúan encontrando difícil durante toda su vida la utilización del razonamiento abstracto. Sin embargo, uno de los factores más importantes que determina si los alumnos son capaces de pensar en un nivel abstracto es el desarrollo y uso del lenguaje.

Piaget vio el desarrollo cognitivo en términos de una búsqueda de equilibrio y adaptación con el medio. Esto se logra mediante los mecanismos funcionales complementarios de asimilación y acomodación. El equilibrio entre estos dos procesos es la adaptación cognitiva. Este es un aspecto relevante para el aprendizaje de la gramática de un idioma nuevo.

Se toman de la teoría piagetiana algunos aspectos centrales de importancia para el profesor de idiomas. En primer lugar, el alumno es un sujeto que participa activamente en la construcción del co-

nocimiento de un nuevo idioma. En segundo lugar, el desarrollo del pensamiento y su relación con el lenguaje y la experiencia se convierten en un foco central del aprendizaje. La enseñanza de idiomas basada en la memorización no conduce a una comprensión profunda del idioma. En tercer lugar, se debe tener cuidado con la relación entre la tarea propuesta por el docente y el nivel cognitivo del alumno. Las propuestas pedagógicas ideadas por los profesores no deben ser ni demasiado abstractas para aquellos alumnos que aún no son capaces de funcionar a un nivel de razonamiento abstracto, ni demasiado simples en el que el nivel conceptual de la tarea propuesta este por debajo del nivel cognitivo del alumno. En cuarto lugar, se puede ver la aplicación de las nociones de asimilación y acomodación para aprender un nuevo idioma. Cuando se recibe una nueva entrada de la lengua, por ejemplo, escuchar una conversación, se tiene que modificar lo que ya se sabe sobre la lengua (acomodación) con el fin de adaptarse a la nueva información en nuestro conocimiento existente (asimilación). De esta manera el conocimiento de cómo funciona el sistema del nuevo lenguaje se desarrolla gradualmente. Esto es acorde con la teoría de la Interlengua<sup>1</sup> en el campo de la adquisición de una segunda lengua.

Tomando el Interaccionismo social, los autores de "*Psychology for Language Teachers*" describen las ideas principales de dos de los psicólogos más conocidos, el ruso, Vygotsky, y el israelí, Feuerstein, y consideran la aplicación de sus puntos de vista en la enseñanza de idiomas, lo cual ha sido muy poco discutido. Tanto Vygotsky como Feuerstein están en desacuerdo con la opinión de Piaget, que los niños aprenden de forma independiente mediante la exploración de su entorno, y con el punto de vista conductista, que los adultos son totalmente responsables de los niños para dar forma a sus aprendizajes a través del uso de premios y castigos. Para los interaccionistas sociales, los niños nacen en un mundo social, y el aprendizaje se produce a través de la interacción social con otras personas. Así, se puede comenzar a ver en el interaccionismo social una base teórica necesaria para un enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, donde se sostiene que se aprende una lengua a través del uso del lenguaje para interactuar de manera significativa con otras personas del entorno social. A los fines del presente trabajo solo se profundiza en la teoría socio-histórica de Vygotsky. El enfoque de Vygotsky es esencialmente holístico, rechaza la opinión de que lo que ha de ser aprendido se pueda dividir en pequeños subcomponentes y enseñarse como elementos discretos y habilidades. Adopta un modelo de explicación por unidades, donde el significado debe constituir el aspecto central de cualquier unidad de estudio. Es así, que el significado de la palabra como unidad de análisis explica el funcionamiento conciente humano. La actividad instrumental y la interacción social pueden entenderse como unidades de análisis de la constitución de los PPS, lo cual resalta su carácter de unidad. Entonces, la unidad de análisis se puede formular como la actividad intersubjetiva semióticamente mediada (Baquero, 2012).

El concepto de mediación es central en su obra. Es un término utilizado para referirse al papel desempeñado por otras personas significativas, que mejoran el aprendizaje de sus alumnos mediante la selección de experiencias de aprendizaje. El secreto de un aprendizaje eficaz radica en la naturaleza de la interacción social entre dos

o más personas con diferentes niveles de habilidad y conocimiento. El papel que tiene la persona más capacitada en un tipo de conocimiento, sea un maestro o un compañero, es encontrar formas de ayudar a los otros a aprender. Esta persona más capacitada actúa como un mediador.

Es así, que el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) introduce una novedad en el aprendizaje escolar.

Los autores Williams y Burden afirman que las creencias de los profesores sobre el aprendizaje de sus alumnos tienen una profunda influencia en su enseñanza, más allá del programa o libro de texto utilizado. Los profesores tienen que entender las diferentes maneras en las que sus palabras y acciones pueden influir en el aprendizaje que se produce en sus aulas de clase. Para Vigotsky y sus seguidores, la mediación se refiere a la utilización de instrumentos ofrecidos por la cultura. Dentro de estos instrumentos se encuentran las herramientas y los signos. El uso del lenguaje como signo para ayudar a los estudiantes se mueve hacia y a través de la ZDP. *“De modo que las herramientas semióticas están disponibles y ordenan la vida social y como resultado de su apropiación, podrán constituirse en herramientas de regulación del propio psiquismo.”* (Baquero, 2012, p. 67). La ZDP conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

A pesar de lo atractivo que resulta el concepto de ZDP, su aplicación en la práctica es un tanto problemática. Vygotsky no ofreció mucho en la forma de consejos prácticos sobre cómo la ZDP puede emplearse eficazmente en el aula. El concepto de ZDP no implica que los niveles de aprendizaje estén jerárquicamente ordenados o secuenciados. En el aprendizaje de idiomas, la ZDP puede verse como complementaria a la teoría de la interlengua. Esta teoría concibe en cada alumno la comprensión del sistema de la lengua en cómo se va reformado gradualmente a medida que se desarrolla y se aproxima hacia el sistema en Inglés objetivo. La ZDP puede ser vista como el siguiente nivel de entendimiento en la interlengua del alumno. La teoría de la mediación aporta al profesor un papel fundamental para ayudar a los estudiantes a encontrar la manera de pasar al siguiente nivel de comprensión de la lengua.

La medida en que la enseñanza en el aula ayuda a los estudiantes a aprender las reglas lingüísticas es un tema que ha sido objeto de debates en la enseñanza de idiomas. La opinión está dividida entre los que sostienen que la enseñanza puede ayudar a la adquisición del lenguaje, y los que creen que no. Algunas Investigaciones como Ellis (1994) sugieren que es posible que la enseñanza ayude sólo cuando el alumno está listo para adquirir la forma que se enseña, es decir, cuando está en su ZDP. Pienemann (1989) también toma este concepto y sostiene que la enseñanza puede promover la adquisición del lenguaje, si la forma de ser adquirido está cerca de la siguiente forma que se adquiere de forma natural en la interlengua del alumno.

Los autores Williams y Burden plantean un Modelo Social Constructivista de la enseñanza de idiomas en el que los elementos claves, el alumno, el profesor, la tarea y el contexto interactúan entre sí y se afectan.

Se vio cómo los enfoques cognitivos enfatizan el papel activo de los alumnos en la resolución de problemas. Por lo tanto, el alumno tiene un papel central en dicho modelo. El interaccionismo social

enfatisa la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, alumnos y tareas, y ofrece una visión del aprendizaje que surge de las interacciones sociales con los demás. Este punto de vista interactivo también forma parte del modelo propuesto.

La psicología de la educación, afirman los autores, tiene algo significativo para decir a los profesores de idiomas. Se trata de la educación en lugar de la mera enseñanza de la lengua, y la forma de transformar la experiencia de aprendizaje de idiomas en una verdadera educación. La educación se preocupa no sólo de las teorías de la enseñanza, si no del “aprender a aprender”, del desarrollo de habilidades y estrategias para que perdure el aprendizaje, la facilitación de experiencias de aprendizaje significativo y relevante para el alumno. Además, la educación nunca puede ser libre de valores. Debe basarse en un conjunto de creencias sobre el tipo de sociedad que estamos tratando de hacer y construir y los tipos de mensajes explícitos e implícitos que se transmiten. En fin, el análisis de los meta-mensajes<sup>2</sup> y la meta-comunicación<sup>3</sup> en la educación. Como dicen Coll y Onrubia (1998) la ZDP se puede entender como el conjunto de sucesos comunicativos que amplían o limitan el potencial cognitivo de los alumnos. Los intercambios discursivos son el medio para entender cómo los profesores ejercen influencias educativas positivas sobre sus alumnos.

## Conclusiones

El modelo social constructivista planteado para la enseñanza de la lengua inglesa toma los aportes tanto del constructivismo piagetiano como del interaccionismo socio-histórico vigotskiano, lo cual da cuenta de una búsqueda de indagación compartida entre los dos PIC mencionados. Estos se caracterizan por un espíritu dialéctico compartido en el núcleo teórico de ambos programas posibilitando una colaboración en la investigación empírica de las problemáticas planteadas por las prácticas educativas. La comparación de las teorías lleva a defender la idea de una relación de compatibilidad entre ellas, en el sentido que ninguna de ellas implica la aceptación o el rechazo de la otra, sino un espacio de intercambio a partir de la naturaleza de los problemas que plantean (Castorina, 2013).

Con respecto a las ideas vigotskianas que toman Williams y Burden aparece el concepto de la ZDP. La implicación de la teoría socio-histórica en el ámbito educativo, se emparenta con la manera de interpretar dicho concepto y con el modo en cómo se conciben las relaciones entre las elaboraciones educativas y psicológicas. Permite relacionar las prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje y desarrollo subjetivo. La ZDP es un concepto relacional que apunta al futuro, es abstracto y se refiere a procesos a largo plazo, reconstruidos a posteriori (Baquero, 2012). En el libro *“Psychology for Language Teachers”* falta un mayor debate actual acerca del concepto de ZDP y de internalización y de sus implicaciones en la práctica educativa de la enseñanza en inglés. En tanto, que la enseñanza es un proceso de carácter social que da origen a los PPS y esto se caracteriza muy bien en la obra vigotskiana, no sucede lo mismo con la operacionalización en las situaciones concretas de enseñanza escolar (Castorina & Dubrovsky, 2004). Queda un espacio abierto para la investigación empírica de la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de discutir los problemas conceptuales y metodológicos involucrados.

El modelo social constructivista es solidario del enfoque dialéctico de Vigotsky. Cuando dicen que hay cuatro factores principales que influyen en el proceso de aprendizaje: los profesores, los estudiantes, las tareas y los contextos que interactúan entre sí en un proceso dinámico y continuo se relaciona con el enfoque vigotskiano que permite unir lo diverso, unificar los aspectos que se contraponen, como los procesos intersubjetivos y los procesos subjetivos, la transmisión del saber objetivado y la actividad del alumno (Castorina & Dubrovsky, 2004).

Con respecto a las ideas piagetianas propuesta en el texto de Williams y Burden no aparece delimitada la diferencia entre desarrollo cognitivo y aprendizaje. Tampoco los autores diferencian los dos momentos de producción en la obra de Piaget. Se podría decir que hay un primer momento estructuralista, centrado en la noción de estadio, construcción de estructuras intelectuales a través de ciertos mecanismos (décadas del '40 y '50 del siglo XX). Un segundo momento de sus teorizaciones es más dinámico y funcionalista donde la teoría de la equilibración, a partir de la década del '70, permite abordar las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Se da mayor importancia a la noción de conflicto cognitivo y a cómo este puede dar lugar a equilibraciones que conlleven a un progreso intelectual (*equilibraciones mayorantes*). El aprendizaje permite la práctica, el ejercicio de los esquemas, pero ningún aprendizaje puede apresurar o saltar etapas en el desarrollo cognitivo. Por los conceptos desarrollados se infiere que los autores británicos se basan más en el primer momento de la teoría piagetiana, donde es más estructuralista.

Por esto se hace necesario tomar la diferencia que establece el psicólogo Cesar Coll entre esquemas de conocimiento y esquemas operatorios de Piaget. El tipo de estructuras y esquemas de los que se ocupó Piaget, no son los mismos esquemas que se construyen en los ámbitos educativos. Por eso hace falta hablar del concepto esquema de conocimiento que es *“la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad”* (Coll, 1983, p. 194). Los esquemas operatorios se construyen espontáneamente en la dirección de un equilibrio cada vez mayor. En cambio, en los esquemas de conocimiento la construcción espontánea de estos no presenta la propiedad de un equilibrio mayor. La compensación de las perturbaciones y la estabilización de las construcciones no aparecen como algo que se producirá “tarde o temprano”. El docente debe proporcionar elementos necesarios para hacer posible la superación del desequilibrio provocado por el nuevo objeto de conocimiento presentado. Se podría decir que el psicólogo español introduce la cuestión del dominio específico<sup>4</sup> en la obra piagetina.

Una de las indagaciones actuales es si las modificaciones introducidas en la TIC de Piaget, especialmente en la teoría de la equilibración cuando se admiten los dominios específicos de conocimiento o las condiciones sociales de la construcción han alterado su identidad (Castorina, 2012). La equilibración ha sido reformulada por García en el 2000 como una teoría de sistema complejo y Chapman en 1992 incluyó las relaciones intersubjetivas. Sin embargo, la tradición mantiene una cierta continuidad a través de las modificaciones propuestas. Es necesario en las futuras investigaciones extender los mecanismos funcionales para comprender los conoci-

mientos de dominio específico. Sería interesante tomar el potencial de investigación del último Piaget y de las revisiones de su programa en lo concerniente al dominio específico de la construcción de conocimiento de las lenguas extranjeras.

## NOTAS

<sup>1</sup>Por *interlengua se entiende* el sistema lingüístico del alumno de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los sucesivos estadios de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. *“(…) Llegamos a los años setenta y al desarrollo de la Teoría de la Interlengua (Selinker, 1972/1991), que supone un giro metodológico al estudiar y analizar tanto las producciones desviadas como las correctas, es decir, la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje. La relevancia de los estudios de la interlengua para la lingüística aplicada surge de la necesidad de descubrir los principios generales que determinan el aprendizaje de la lengua extranjera, según los cuales el cerebro humano de los aprendientes procesa los datos del lenguaje a los cuales están expuestos. El descubrimiento de los procedimientos psicolingüísticos que determinan estos principios generales nos daría la posibilidad de aplicarlos a la selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos con el fin de optimizar la práctica docente.”* (Alexopoulou, 2010, p.1-2).

<sup>2</sup>Los meta-mensajes son los “mensajes que transmite el mensaje”. En las comunicaciones escolares se transmiten mensajes con un contenido explícito. Pero hay otros componentes del mensaje menos explícitos, que definen la relación en el grupo clase (Gvirts & Palamidesi, 2004).

<sup>3</sup>La meta-comunicación refiere a aprender a comunicarse acerca de la comunicación. La meta-comunicación en el aula es tan importante como la comunicación misma, dado que es lo que permite dar cuenta del estado de la comunicación entre los interactuantes (Gvirts & Palamidesi, 2004).

<sup>4</sup>Actualmente se discute si los seres humanos disponemos de procesos cognitivos de carácter general que se aplicarían a todos los ámbitos de la realidad, o si la mente es un conjunto de procesos de dominio específico, especializados en el tratamiento de la información de distintas parcelas de la realidad (Enesco & Delval, 2006).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, Vol 9, 1-8.
- Baquero, R. (2012). Cap. 2. 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* (pp. 61-86). Buenos Aires: Paidós.
- Cambridge Language Teaching Library. <http://ebooks.cambridge.org/>
- Cameron L. (2010). Chapter 1. Children learning a foreign language. In *Teaching Languages to Young Learners* (pp. 1-20). Cambridge: University Press.
- Castorina, J. A. & Dubrovsky, S. (2004). Cap. 5. La enseñanza y la teoría psicológica socio-histórica. Algunos problemas conceptuales. En Castorina J. A. & S. Dubrovsky, *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky* (pp. 81-104). Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J. A. (2009). El significado de la dialéctica en la tradición vigotskiana de investigación y su carácter irrenunciable. *Revista digital Psyberia*, Vol 2, 23-36.
- Castorina, J. A (2013). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En Castorina, Ferreiro, Kohl & Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Buenos Aires: Paidós.

- Castorina, J. A. (2012). Cap. 1. Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición en investigación. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds) *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 33-59). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2013). El impacto del pensamiento de Vigotsky en la teoría y la práctica psicológica. *Investigaciones en Psicología*, Vol 18, 1-31.
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll (Comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares* (pp. 183-201). México: Siglo XXI.
- Enesco, I. & Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y aprendizaje*, Vol 29 (3), 249-267.
- Gvirtz, S. & Palamidesi, M. (2004). Cap. 4. Comunicación y aprendizaje. La complejidad de la experiencia escolar. Punto 1. Comunicación. Para pensar la enseñanza. En *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (pp. 111-116, 127-128). Buenos Aires: Aique.
- Turux M. C. (2008). The relevance and implications of vygotsky's sociocultural. Theory in the second language classroom, *ARECLS*, Vol 5, 244-262.
- Vigotsky L. (2006). Cap. 4. Internalización de las funciones psicológica superiores. Cap. 6 Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 87-94, 123-129). Barcelona: Crítica.
- Williams M. & Burden R. (2010). Introduction. Chapter 1. An introduction to educational psychology: behaviourism and cognitive psychology. Chapter 2. Further schools of thought in psychology: humanism and social interactionism. Chapter 4. What can teachers do to promote learning? In *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach* (pp. 1-4, 5-29, 30-45, 65-87). Cambridge: University Press.

# LAS TIC COMO INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN DIDÁCTICA. SIGNIFICACIONES ESTUDIANTILES DE NIVEL MEDIO

Ponzoni, Elena

Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo expone algunos avances alcanzados en el proyecto investigación “Significaciones estudiantiles acerca de las TIC en las propuestas didácticas de la Escuela Media”, que integra el Programa de Investigación “Las intervenciones como mediaciones en las prácticas educativas de Nivel Medio”, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (2014-2017) El proyecto tuvo por objetivo interpretar las significaciones que construyen los estudiantes de los últimos años de escuela media del Alto Valle de Río Negro y Neuquén acerca de la inclusión y uso de las TIC en las propuestas didácticas de sus docentes. En lo que respecta al alineamiento teórico, nos orientamos por modelos psico-educativos mediacionales de derivación socio-histórica. La recopilación de información se realizó a través de tres fuentes claves: cuestionario, entrevistas semiestructuradas y escala de actitud. Esta presentación tiene por finalidad dar cuenta de uno de los avances alcanzados, desarrollando las significaciones estudiantiles acerca de lo que hemos denominado mediaciones frágiles de la TIC en las propuestas didácticas.

## Palabras clave

Significaciones, Tic, Mediaciones, Escuela Media

## ABSTRACT

TIC AS DIDACTIC MEDIATION INSTRUMENTS. THE MEANINGS OF STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL

This paper presents some of the advances made in the research project “Student Meanings on ICTs in the Didactic Proposals of the Middle School”, which integrates the Research Program “Interventions as mediations in educational practices at the Middle Level”, the Faculty of Education Sciences of the National University of Comahue (2014-2017) The aim of the project was to interpret the meanings that the students of the last years of middle school of the Upper Valley of Río Negro and Neuquén, construct about the inclusion and use of TIC in the didactic proposals of their teachers. As far as theoretical line is concerned we are guided by socio-historical, with referential psycho-educational models. The data collection was carried out through three key sources: questionnaire, semi-structured interviews and attitude scale. This presentation is intended to account for one of the advances achieved, developing the student meanings about what we have called fragile TIC mediations in the didactic proposals.

## Key words

Significations, Tic, Mediations, Middle School

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de las producciones del proyecto de investigación *Significaciones estudiantiles acerca de las TIC en las propuestas didácticas de la Escuela Media* dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue que se está desarrollando desde el 2014 y culmina en el presente año. En esta presentación desarrollamos una línea de conclusiones donde se interpretan las significaciones estudiantiles en torno al uso e inclusión de las TIC como mediaciones didácticas y, particularmente nos centramos en las que denominamos *mediaciones frágiles*.

El proyecto integra un programa investigativo denominado *Las intervenciones como mediaciones en las prácticas educativas de nivel medio* dirigido por la Dra. Diana Martín. Lo integraron, además, los proyectos “*Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del nivel medio*” y “*Prácticas de la enseñanza mediadas por las TIC*”. El programa permitió focalizar diferentes problemáticas del nivel medio de nuestra región desde perspectivas didácticas y psicológicas de corte mediacional y, con especial acento en las de derivación vigotskyana.

Al respecto, Cole & Engeström (2001) afirman que, desde una perspectiva histórica y cultural, la comprensión de la cognición humana no puede partir del estudio de la cognición como un fenómeno dentro del individuo, sino del conjunto de mecanismos –internos y externos- de esa cognición, es decir asumir que la mediación cultural implica la distribución de la cognición. En ese marco, recuperamos la obra de Seth Chaiklin & Jean Lave (2001) donde se compilan producciones centradas en el estudio del aprendizaje en las prácticas y, se propone conceptualizar al aprendizaje en la práctica como una práctica siempre situada, tendiente a la participación y comprensión de ambientes culturalmente complejos de la vida cotidiana. En esa obra, Engeström (2001) entiende que las prácticas de aprendizaje constituyen un sistema -*Sistema de Actividad*- que integra sujeto, objeto e instrumentos y que se produce en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una división social del trabajo determinada.

En nuestro estudio, indagamos significaciones de estudiantes que cursan los dos últimos años del nivel medio en establecimientos públicos de Río Negro y Neuquén con la finalidad de reconocer y describir las modalidades de inclusión de TIC en las propuestas didácticas de sus docentes y, desde allí, interpretar el valor de estas inclusiones en la promoción de procesos comprensivos en los aprendizajes de los estudiantes.

Entendemos que las *significaciones* que elaboran los estudiantes en torno a la inclusión y uso de las TIC como instrumentos mediadores



en las propuestas didácticas de sus docentes son contenido implícito y explícito de una cognición individual pero, al mismo tiempo, son continentes de un tejido de construcciones sociales acerca del conocimiento, de sus modalidades de apropiación y construcción.

## RECOLECCIÓN DE DATOS

La construcción de los tres instrumentos de recolección de información que elaboramos para nuestro estudio procuró atender a diferentes dimensiones socio-cognitivas de las significaciones. De este modo pudimos triangular la información recabada en un cuestionario, una escala de actitudes y un protocolo de entrevista semiestructurada individual. Los dos primeros son instrumentos estructurados y de toma masiva que permitieron recabar datos de 84 estudiantes en función de realizar análisis cuantitativos y cualitativos. Además, realizamos 20 entrevistas que ofrecieron información preponderantemente fecunda para las interpretaciones cualitativas.

Los 11 interrogantes del cuestionario rastrean frecuencias de prácticas y los estudiantes respondieron seleccionando opciones preestablecidas en el instrumento. La escala se compone de 33 afirmaciones referidas al uso e inclusión de las TIC en las propuestas didácticas donde cada estudiante indica su grado de acuerdo o desacuerdo a partir de cinco opciones posibles. Para la construcción del cuestionario y la escala de actitud recuperamos, especialmente, los aportes teóricos de Coll, Onrubia & Mauri (2007) y Coll & Monereo (2008) quienes proponen cinco dimensiones de análisis respecto de los usos educativos de las TIC. La propuesta establece una jerarquización de las dimensiones que van desde usos básicos hasta usos complejos que evidencian una integración cada vez más constructiva de las TIC en las propuestas didácticas de los docentes. Estas dimensiones son: las TIC como mediadoras de las relaciones entre los alumnos y los contenidos; como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos; como instrumentos mediadores de las relaciones entre profesor alumno y entre alumnos entre sí; como instrumentos de mediación de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas y, por último, como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y aprendizaje.

El protocolo de entrevista lo elaboramos priorizando el modelo propuesto por Eshet (2004, 2012), estableciendo segmentos de preguntas vinculados con la enseñanza de las seis habilidades necesarias para desarrollar una genuina alfabetización digital que propone el autor. Al respecto Coll & Monereo (2008) señala que Eshet en la obra del 2004

*“... revisa el concepto de alfabetización digital e identifica sus componentes o dimensiones principales. El punto de partida del autor es que esta alfabetización es mucho más que el uso eficiente de programas de ordenador y la capacidad de las personas para realizar tareas en entornos digitales. Para Eshet, la alfabetización digital es un modo especial de pensar, una mentalidad (mindset), con un componente foto-visual (photovisual literacy), relacionado con la lectura de representaciones visuales; un componente de reproducción (reproduction literacy), relacionado con el reciclaje creativo de materiales existentes; un componente de pensamiento ramificado (branching literacy), relacionado con el*

*hipermedia y el pensamiento lateral; un componente informacional (information literacy), relacionado con la capacidad para evaluar y utilizar inteligentemente la información; y un componente socio-emocional (socio-emotional literacy), relacionado con la capacidad para compartir información y realizar aprendizajes colaborativos mediante el uso de herramientas y plataformas de comunicación digital”.* (p. 335)

Posteriormente, en 2012, Eshet analiza una sexta habilidad que denominó de tiempo real la que consideramos relevante indagar en el protocolo de entrevista. Con ella refiere a la habilidad de poder sincronizar información que se produce de modo simultáneo durante un proceso de creación compartida de saberes y conocimiento.

## INTERPRETACIÓN DE DATOS

El sistema de actividad presentado por Engeström (2001) para estudiar las prácticas incluye perfiles productivos y comunicativos de la actividad. El primero está orientado hacia los objetos y el segundo hacia las personas integrando subsistemas de producción, distribución, intercambio y consumo. Así, la noción de sistema de actividad permite explicar las prácticas de aprendizaje como prácticas de participación, comprensión y producción de conocimientos en ambientes sociales específicos, como son las aulas de la escuela media.

De este modo, las prácticas de aprendizaje no se reducen a habilidades, procesos o condiciones cognitivas individuales y autónomas tales como la memoria, la comprensión lectora o la motivación. Por el contrario, el origen y peculiaridades de estos procesos cognitivos implica atender a una cognición primigeniamente compartida y distribuida donde los instrumentos mediadores son componentes constitutivos del uso, apropiación y producción de los mismos.

Por ello, consideramos que las habilidades cognitivas propuestas por Eshet (2004, 2012) para la alfabetización digital, y que indagamos especialmente en las entrevistas, no son particularidades de psiquismos individuales. Por el contrario se originan y aprenden en el uso y apropiación de instrumentos mediadores específicos. Es decir, análogamente al proceso constructivo de la lectura donde el uso compartido y la apropiación de textos escritos son intrínsecos a esta construcción, entendemos que las habilidades necesarias para la alfabetización digital se construyen en el uso compartido y la apropiación de la TIC.

En tal sentido, indagar los formatos de inclusión y uso de las TIC en las propuestas didácticas nos permite comprender algunas modalidades centrales de apropiación y producción de esa cognición originalmente distribuida en la comunidad de prácticas que es el aula. Por ello, son relevantes los datos recolectados en el cuestionario y la escala de actitud que indagan estos formatos de usos educativos a partir de las cinco dimensiones propuestas por Coll & Monereo (2008)

Atendiendo a la estructura del sistema de actividad de Engeström (2001), consideramos que las primeras tres dimensiones planteadas por Coll & Monereo, muestran **mediaciones frágiles** de las TIC, en tanto que sólo ponen de relieve el contorno informativo del sistema promoviendo la participación de algunos componentes del sistema y, a la vez, ocultando o depreciando el valor del resto. Esta

fragilidad mediacional parece promover un aprendizaje asociativo de las habilidades para alfabetización digital, es decir aprendizajes ligados al dominio técnico de la herramienta -las TIC- y no de estrategias constructivas y comprensivas de un instrumento mediacional complejo.

En cambio, las últimas dimensiones presentan una dinámica mediacional **virtuosa** porque parecen incluir a todos los componentes del sistema, motorizando equilibradamente sus perfiles productivos y comunicativos. Estas **mediaciones virtuosas** ubican a las TIC como instrumentos culturales contextualizados promoviendo habilidades críticas para su uso y apropiación.

En esta presentación sólo pretendemos desarrollar las particularidades que asumen las mediaciones de las TIC que denominamos frágiles. Aun cuando nuestra perspectiva didáctica procura rastrear buenas prácticas docentes, entendemos que también resulta necesario identificar significaciones estudiantiles que muestran indicios que reclaman la transformación de prácticas didácticas mediadas por TIC.

En tal sentido, este desarrollo no se ubica en el terreno de las críticas y el desánimo educativo sino en la promoción de la reflexión acerca de las modalidades inclusión y uso de las nuevas tecnología en el aula.

## MEDIACIONES FRÁGILES

Nuestros resultados investigativos respecto de las significaciones estudiantiles en torno a los usos didácticos de las TIC nos indican que –según lxs estudiantes- la mayoría de las propuestas de sus docentes se caracterizan por conformar **mediaciones frágiles**.

Al categorizar estos usos como mediaciones frágiles, pretendemos poner de relieve varias aristas de las significaciones respecto de estos usos.

**1. Insuficiente uso, insuficiente formación docente.** Una de estas aristas alude a la frecuencia que lxs docentes recurren a las TIC como instrumentos mediacionales de la enseñanza, en este sentido lxs estudiantes encuestados consideran escasa la utilización de estos instrumentos en las clases de sus docentes, indicando que estos recursos son utilizados Nunca (27,4%) y A veces (64,3%).

Asimismo, reconocimos que lxs estudiantes aspiran a que sus docentes amplíen su conocimiento acerca del uso de las herramientas tecnológicas. En este sentido, el 65,5% acuerdan que les gustaría que sus profesorxs supieran manejar mejor las TIC.

Estos datos parecen señalar que lxs estudiantes consideran que el infrecuente uso de las TIC no constituye una decisión reflexiva de lxs docentes, sino que resulta de una falta de formación específica acerca de sus posibles usos para la enseñanza. Es decir, los restringidos usos didácticos de las TIC se significan como limitaciones formativas y no como propuestas de enseñanza deliberadas.

**2. Preponderante uso informativo.** Otra arista de nuestra categorización, refiere a la preponderancia de propuestas didácticas que incluyen a las TIC como simples instrumentos para acceder o distribuir información. Información generalmente referida a contenidos epistémicos de enseñanza o bien vinculada al quehacer

cotidiano de las aulas. Al respecto lxs entrevistadxs expresan:

*Pregunta (P): “¿Tus profesorxs te enseñan a buscar información en la web?”*

*- E 1: Mmm, no! Porque calculan que ya sabemos.*

*- E 4: No, no. Como ya se conoce Google, Wikipedia y esas cosas...*

*Pregunta: ¿usan redes sociales para cosas de la escuela?*

*E: Eh usamos una, eh con el profesor X, es una página que hizo él solamente para que todos estemos comunicados y ahí descarguemos los trabajos prácticos, las tareas, documentos y todas esas cosas.*

*- E: No, ellos (lxs profesores) no se meten casi. Te mandan y vos vas a buscar la información... y en el grupo que tenemos (Whatsapp y Facebook) no se meten, es de nosotros!!...*

**3. Promoción pensamiento acrítico.** Hasta aquí hemos considerado que las mediaciones de la TIC son frágiles porque su uso es poco frecuente por parte de lxs docentes y, además, cuando las propuestas didácticas sobrevaloran su función como transmisoras de información en desmedro de sus funciones productivas y colaborativas. Ahora bien, parece relevante interpretar este desmedro.

En este sentido, consideramos que no se trata de simples insuficiencias en el uso de las TIC por parte de lxs docentes, sino que parecen configurar modalidades de participación, colaboración y producción en el aula caracterizadas por la docilidad o sometimiento a la información desplegada en el ciberespacio. Es decir, consideramos que propician ambientes donde la cognición compartida cobra un sesgo acrítico.

*-E: "...lo pones en Google y ahí ya te salta todo. Lo único que tenemos que hacer es leer y fijarnos si la información es correcta o no"*

*E: “En biología lo suelo usar para sacar información a veces, lo típico, sacar información de lo que te preguntan”*

De este modo, queda en duda la importancia otorgada a la enseñanza de habilidades tales como, por ejemplo, la del tratamiento de la información. Eshet (op.cit) entiende que esta habilidad remite a procesos de discernimiento, valoración y dominio de buscadores o gestores de información frente a los cuales resulta imprescindible conocer bien la materia de búsqueda, sus alternativas de encontrarlas en la web, su pertinencia y confiabilidad.

Sin embargo, en uno de los ítems de la escala de actitudes vinculado con el uso de internet para buscar información, nos indica que lxs estudiantes no parecen contar con enseñanzas acerca de los modos de buscar y encontrar lo que necesitan.

	TA	A	N	D	TD
Cuando realizo una búsqueda en Internet para la escuela me siento abrumado/confundido por tanta información	8,3%	29,8%	22,6%	26,2%	13,1%

*TA: totalmente de acuerdo. A: de acuerdo. N: ni de acuerdo ni en desacuerdo. D: desacuerdo. TD: totalmente en desacuerdo.*

Así, nuestros datos parecen indicar que el aprendizaje de esta y otras habilidades para la alfabetización digital queda por afuera de las propuestas didácticas de sus docentes y, los relatos estudiantiles evidencian que prima un aprendizaje por ensayo y error. Sabemos que esta modalidad de aprendizaje clausura el desarrollo de procesos críticos y creativos en el uso de las TIC con fines educativos, es decir se aleja de una genuina alfabetización digital.

*-Pregunta (P): ¿Te ayudan los profes a que no te pierdas haciendo clicks en Internet y encuentres lo que buscás?*

*-E: eh, no. -P: ¿Te gustaría o te parecería importante que lo hagan?*

*-E: yyyy, no lo sé, la verdad.... no!... , no es tan importante, para eso se vuelve atrás.*

**4. Silenciamiento ético.** Otra particularidad de las mediaciones frágiles de las TIC en las propuestas didácticas radica en la naturaleza de la información que se busca y distribuye a través de estos instrumentos. Al respecto, hemos anticipado que los contenidos epistémicos ocupan un lugar de relevancia, siendo menos frecuente las referencias a la dimensión ética que implica el uso de las TIC como transmisores de información.

*-E: Eh... estaría bueno (que se enseñe riesgos de internet)... Algunas aplicaciones requieren ingresar al celular y eso, por ahí, tiene consecuencias, de virus...para mí uno nunca sabe las personas que hay detrás de todo esto.*

*-E: Si, (tuvimos un curso) re-lindo porque vos ahí te interiorizabas de lo que es internet y sus peligros realmente... Pregunta: ¿Fue para toda la escuela o fue para un grupo en particular? E: No, para los que realmente estaban interesados.*

Estas expresiones tensionan nuestra interpretación de las prácticas de la enseñanza desde horizontes morales (Fenstermacher 1989, 1999). Desde allí, es evidente que la enseñanza explícita acerca del uso responsable de internet y de los riesgos de ese uso es una práctica ocasional. Entendemos que desatender a esta dimensión, es otra vía para la promoción de una cognición acrítica.

Es decir, utilizar didácticamente las TIC otorgando persistentemente la palabra a una información destañada de contexto, valores e historicidad implica silenciar el valor de sus reglas, de la comunidad y del lugar que ocupa la división del trabajo en el ámbito de la enseñanza. A nuestro juicio, implica anular su valor en las prácticas de aprendizaje democratizadoras, en definitiva, desarticular la conformación de prácticas participativas y colaborativas en la producción de conocimientos epistémicos y morales.

*-E: No, mis profesoras no (enseñaron riesgos). Yo lo aprendí en mi vida cotidiana, pero no, no!! De eso no nos han explicado nada hasta ahora.*

## REFLEXIONES FINALES

Para estudiar las significaciones estudiantiles acerca de las TIC en las propuestas didácticas de la Escuela Media debimos construir y recorrer un sinuoso camino metodológico. En este camino comprendimos que los estudiantes son constructores activos de significados acerca de lo que sucede en el complejo ambiente del aula

y, en esa construcción, los instrumentos mediaciones ocupan un lugar constitutivo de las prácticas que allí se despliegan.

En esa construcción, las propuestas didácticas se vuelven relatos estudiantiles que, necesariamente, están sesgados por la perspectiva que quienes los producen. Al respecto, Bruner (2003:32) expresa:

*"... la narrativa, en todas sus formas, es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de otro modo "no hay historia". El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico. Es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos. El tipo de un relato lo marca tanto la situación descrita como su resolución."*

Por ello consideramos que la investigación educativa debe, irremediablemente, reconocer los sesgos que pueden forjar estas perspectivas y, al mismo tiempo, reconocer su relevancia para la interpretación de las prácticas y el trabajo escolar en torno a la producción de conocimientos epistémicos y morales.

Así, nuestro trabajo no aspira a describir aquello que, efectivamente, sucede con la inclusión y uso de la TIC en las propuestas didácticas. Sólo aspira, y no es poco, a interpretar significados que se construyen en torno a este proceso a partir de una perspectiva teórica mediacional. En tal sentido, recuperamos la propuesta de Engeström (2001) quien advierte:

*"Primero, un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. Segundo, el sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente. Tercero, las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes individuales. (pp. 79-80).*

Si bien en esta presentación nos enfocamos en las mediaciones frágiles, hemos anticipado que nuestros datos permitieron interpretar lo que denominamos mediaciones virtuosas. Estas últimas parecen emerger de las propias contradicciones internas del sistema de actividad, especialmente ligadas con la irrupción de nuevas reglas que imponen las TIC, la presión comunicativa –no sólo informacional– de la comunidad de prácticas y nuevas formas de la división del trabajo escolar.

Expresa Coll & Monereo (2008) *"Educar en el marco de una cultura digital incluye la alfabetización digital... , pero va más allá, supone enseñar y aprender a participar eficazmente en las prácticas sociales y culturales mediadas de una u otra manera por las tecnologías digitales. Desde el punto de currículum escolar, esto significa aceptar con todas sus consecuencias que... no basta con introducir competencias, contenidos y capacidades relacionadas con la alfabetización digital para hacer frente al desafío; es el conjunto del currículum el que debe ser revisado a partir del referente que proporcionan las prácticas sociales y culturales propias de la sociedad de la información, la lectura ética e ideológica que se haga de ellas y las necesidades formativas de las personas en este nuevo escenario"* (p.343)

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, Gavriel (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Coll, C. & Monereo, C. (Eds). (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.
- Coll, J., Onrubia, J. & Mauri, T. (2007) Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. En *Anuario de Psicología*, vol. 38, n° 3, diciembre 2007, pp. 377-400. Universidad de Barcelona
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Chaiklin, S y Lave, J. (Comp.). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-276.

# VÍNCULOS Y DESAFILIACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Raggio, Alejandro

Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

---

## RESUMEN

Esta comunicación que presentamos, deriva del análisis de un conjunto de datos surgidos de la ejecución de la investigación “El factor organizacional-escolar y su incidencia en el proceso de afiliación-desafiliación educativa de los adolescentes en la Educación Media Superior Liceal en Montevideo”. Focaliza las micrológicas sociales que tienen lugar en los ámbitos de la Educación Media y que involucran directamente a adultos y adolescentes. Destaca la funcionalidad del vínculo docente-estudiante en el análisis de los procesos de filiación-desafiliación de los adolescentes de la Educación Media. En el análisis se articulan perspectivas que trascienden la lógica de la influencia, para afirmar una orientación conceptual que se basa en la indisoluble interrelación de procesos psicológicos e institucionales. A tales efectos nos basamos conceptualmente en la categoría de vínculo, en tanto relación social mediada por el afecto y el fenómeno de la adolescencia, en tanto proceso psicosocial que se sostiene privilegiadamente en los soportes simbólico-organizacionales que ofrece la Educación Media.

## Palabras clave

Desafiliación Educativa, Adolescencia, Escuela

## ABSTRACT

### BINDS AND DROP OUT OF HIGH SCHOOL

The paper we are presenting, derives from the analysis of a set of data that arises from the research. “The school-organizational factor and its impact on the drop out process of adolescents in High School in Montevideo”. It focuses on social micrologics that take place in the fields of Middle Education and involves directly adults and adolescents. It highlights the functionality of the teacher-student bond in the analysis of the drop out process of adolescents in Middle Education. The analysis articulates perspectives that transcend the logic of influence, to establish a conceptual orientation based on the indissoluble interrelationship of psychological and institutional processes. To such effects we conceptually based on the category of bond, understanding it as a social relationship mediated by affection and the phenomenon of adolescence, as a psychosocial process held in a privileged way by the symbolic-organizational supports that Middle Education offers.

## Key words

Drop out, Adolescence, School

## Presentación

La presente comunicación constituye el producto de un análisis parcial de datos producidos en la ejecución de la investigación “El factor organizacional-escolar y su incidencia en el proceso de afiliación-desafiliación educativa de los adolescentes en la Educación Media Superior Liceal en Montevideo”[1]. Dicho proyecto focaliza las micrológicas vinculares y de relacionamiento social en el ámbito educativo, en su asociación con la filiación-desafiliación educativa de los adolescentes en la Educación Media Superior (EMS). Destacamos a los efectos de esta comunicación el vínculo docente-estudiante, tanto en su carácter de vínculo afectivo como de relación social. De hecho, conceptualmente, no establecemos una diferencia de naturaleza entre un vínculo y otras formas de relacionamiento social, en tanto todas están diagramadas por lógicas institucionales.

## Escenario

El problema elegido se inscribe en un escenario social e institucional en el cual se articula rápidamente la cuestión del abandono escolar en adolescentes como el fenómeno de fracaso escolar más significativo de la educación en el Uruguay (Aristimuño, 2009).

En el contexto regional constatamos que junto a una mayor universalización de la educación, especialmente la Educación Media (de aquí en más EM) se configura el problema de la escasa capacidad de retención de los sistemas educativos (Espíndola & León 2002). El ingreso al sistema medio de educación que se viene dando en la últimas tres décadas, de poblaciones provenientes de sectores de bajos recursos que resisten las pautas de culturales de la escuela es uno de los principales factores que viene modificando significativamente la escena educativa. Básicamente se destaca la interpelación a los sistemas educativos de la EM, los que no han logrado una adaptación capaz de atender a los requerimientos de estas poblaciones y que, unido a lo anterior acarrear el problema de tener en cuestión sus propios sentidos. (INEEd, 2014).

De lo anterior deriva un *desencuentro* (Brito, 2009, 2010, Núñez, 2013) entre lo que estos sectores sociales requieren en materia cultural y formativa y lo que la EM tiene para ofrecer. Este desencuentro tiene como principal escenario al aula y como principales protagonistas a docentes y estudiantes. Por una parte los alumnos ya no coinciden con los esperados y para los que fueron formados los docentes, y además presentan poca voluntad de adoptar los rasgos culturales de la escuela. Por otra los profesores replegados identitariamente en la clásica función docente de enseñar (Brito, 2010) resisten -casi en vano- el embate de las lógicas culturales de estas nuevas poblaciones.

Dentro de estas transformaciones culturales que afectan directa-

mente a la escuela y a sus actores adultos, se encuentran las vinculadas directamente con los avances tecnológicos, especialmente en el área informática. Área privilegiadamente manejada con éxito por las nuevas generaciones y comparativamente, dificultosamente manejada por los adultos. Esto genera una asimetría que desbalancea los clásicos lugares de saber y no saber en base a los cuales se articularon tradicionalmente los roles de profesor y alumno y correlativamente le proporciona un “particular golpe a la estabilidad de la identidad del profesor de la escuela secundaria”. (Brito, 2010) A lo planteado hay que agregarle un conjunto de nuevas demandas que recibe la EM derivadas de deberes que las singulares configuraciones familiares actuales tienden a delegar o sencillamente no cumplir, como lo constituyen la demanda de contención afectiva, de una orientación en valores, vocacional y una orientación en lo referente a la construcción de un proyecto de vida. (Tedesco & Tenti Fanfani, 2002).

Estas demandas que se sitúan en dimensiones afectivas y psicosociales tienden a no ser consideradas por las instituciones educativas y sus actores adultos, que tienden a relegarlas a factores perturbadores del proyecto educativo (Giorgi, 2007). El principal motivo, que muchos docentes no dudan en manifestar, es que sencillamente el peso de estas demandas parece exceder sus reales posibilidades (Brito, 2010)

En contigüidad con lo dicho y para terminar momentáneamente este escenario, se debe incluir el componente formativo de los profesores, por ellos mismos denunciado como portador de insuficiencias varias, en tanto en los institutos de formación docente no son formados para recibir estas poblaciones. La formación docente no viene logrando acompañar a los docentes en procesos de convertirse en actores educativos capaces a su vez de sostener el proceso educacional de los adolescentes.

### **Micrológicas**

Hemos elegido la dimensión vincular como componente central de esta comunicación. Lo anterior requiere una mínima fundamentación. En primer lugar, los estudios que focalizan los factores intraescolares –como lo constituyen los vínculos- son los menos frecuentes en el escenario académico, predominando aquellos que insisten en los factores individuales. Comúnmente las investigaciones provenientes de diversos campos de las ciencias sociales se basan en una *perspectiva individual*, que focaliza actitudes, conductas, desempeño, así como experiencias previas de origen familiar y de contexto económico social (Lee & Burkam, 2003; González, 2006; Sapúlveda y Opazo, 2009). Por tanto poco sabemos acerca de los efectos que tienen las escuelas como organizaciones, sobre el fenómeno la *desafiliación educativa*[2] (Fernández, 2009, 2010). La escasa producción académica acerca de los factores intra escolares involucrados en el abandono escolar, es correlativa a una insistente desresponsabilización del problema por parte de la escuela como si lo que ocurre dentro de ella no tuviera incidencia en el fenómeno del abandono (González, 2006,). Correlativamente encontramos en forma recurrente en el discurso de directivos y docentes, una clara tendencia a ubicar las causas del problema en factores de “el afuera”, manteniendo así la dimensión intraescolar intocada y concentrando en el estudiante la responsabilidad de su fracaso

escolar. (González, 2006; Brito, 2009; Tapia, Pantoja & Fierro, 2010). Lo anterior simplemente a los efectos de fundamentar la pertinencia de nuestro enfoque y de prologar lo que sigue.

De hecho, todo el conjunto de procesos sociales e institucionales siempre adoptan forma en unidades sociales concretas. En lo que nos respecta y como estaba anunciado focalizamos las micrológicas de la vida colectiva en la organización escolar, especialmente las que involucran a docentes y estudiantes.

Analíticamente jerarquizamos la categoría de vínculo, tanto en su dimensión afectiva como de relación social. Desde nuestra perspectiva el vínculo es una relación social afectivamente mediada (Freud, 1976). Concretamente, el vínculo docente-estudiante tiene un componente afectivo altamente significativo -muchas veces negativo- que se estructura como tal en tanto vínculo simbólico-institucional. Con lo anterior queremos remarcar que no concebimos los procesos psicosociales y afectivos y las dinámicas institucionales como procesos separados, más bien son componentes de un único proceso social. En ese sentido la adolescencia es ejemplar.

Lo que venimos planteando involucra directamente a una población específica de nuestras formaciones sociales, la población de adolescentes. Señalamos esto con especial significación, en tanto, la etapa vital de la adolescencia[3] tiene en la institución educativa uno de sus soportes institucionales más significativos. La mayor parte del proceso de socialización secundaria tiene lugar para muchos adolescentes en las instituciones educativas y este tiene un componente vincular cardinal: *los procesos identificatorios*.

La identificación, articuladora de tales procesos, se la entiende “como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona.” (Freud, 1976: p. 99). Nuestra principal hipótesis radica en que estos procesos identificatorios, son parte de un complejo proceso de socialización en el que están involucrados afectiva y simbólicamente, docentes y estudiantes. Sean concientes de ello o no, los actores educativos adultos, constituyen el principal sostén psicológico exogámico del adolescente en su particular momento vital. De los disponibles que estén afectivamente estos adultos depende el mayor o menor éxito de las transiciones adolescentes. Si estos adultos, encargados de establecer los nuevos puentes del adolescente con la cultura no articulan sus prácticas en un sistema de *reconocimiento*, en el cual el adolescente cobra existencia social y simbólica (Honnet, 2011), difícilmente logren, estos adolescentes, inscribir sus procesos existenciales en el orden simbólico-institucional de la EM y adquirir en ella un soporte firme para el desarrollo de gran parte de su proceso de reconversión subjetiva.

Muchas veces nos encontramos con que el no reconocimiento de la diferencia cultural en el aula por parte del docente, termina deviniendo en sistema de segregación. Muchos docentes tienden a trabajar con aquellos estudiantes que se armonizan con su ideal de estudiante y aquellos que no armonizan con ese ideal, tienden a ser segregados, vía invisibilización, de la escena educativa. Y digámoslo una vez más, es ante todo un fenómeno institucional de no reconocimiento. En definitiva es la escuela quien segrega a estas poblaciones de medios socio-económicos desfavorecidos. (Espínola & León, 2002).

Para que se entienda bien de qué hablamos cuando decimos sistemas o lógicas de reconocimiento, mencionemos la propia voz de

los estudiantes cuando dicen que les gustaría ser llamados por su nombre, que se les preguntara porque faltaron el día anterior, que quieren ser tenidos en cuenta. Esto es, pequeños actos en los cuales alguien -el docente- reconoce la existencia de ese otro diferente, un estudiante y lo incluye en una lógica vincular y colectiva que le permite reconocerse el mismo en esa lógica e inscribir su proceso existencial en un orden simbólico-institucional.

#### NOTAS

[1] Programa de Estudios en Psicología Grupal e Institucional, Instituto de Psicología Social. Facultad de Psicología, Udelar.

[2] *Desafiliación educativa* constituye un concepto acuñado lúcidamente por Tabaré Fernández y equipo (Fernández *et al*, 2010), a los efectos de contrabalancear las vaguedades conceptuales existentes en las clásicas formas de nombrar el fenómeno, tales como deserción, abandono, ausentismo.

[3] Etapa vital quiere decir que la adolescencia es concebida “como una categoría evolutiva con derecho propio, atravesada por dinanismos psicosociales extremadamente específicos, y no meramente como un tiempo de pasaje entre los dos grandes momentos de la infancia y la adultez.” (Amorim, 2014)

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorim, D. (2014). *Apuntes para una posible psicología evolutiva*. (5ª Ed.). Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 181-197. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf>

Brito, A. (2009, setiembre). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 139-158. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie51.htm>

Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros Libres - FLACSO Argentina.

Espíndola, E. & León, A. (2002, setiembre-diciembre). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación -OIE*, (30), Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie30f.htm>

Fernández, T. (2009). La desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 7, Número 4, recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>

Fernández, T. (Ed.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Udelar.

Giorgi, V. Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, (2007). Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas. Recuperado de Administración Nacional de Educación Pública website: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias\\_portada/vinculo\\_abajo\\_dir\\_ces/pedagogica/georgi\\_cesar.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo_dir_ces/pedagogica/georgi_cesar.pdf)

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/vol4num1.htm>

Núñez, P. (2013) *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Buenos Aires: La Crujía.

Tapia, G., Pantoja, J., & Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 15(44) 197-225.

Tedesco, J., & Tenti Fanfani, E. (2002, Junio). Nuevos tiempos nuevos docentes. Recuperado Febrero 2015, de [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/ndocentes\\_tenti-tedesco.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/ndocentes_tenti-tedesco.pdf)

# TUTORIAS DE RESIDENTES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA: INFLUENCIAS DE LA EXPERIENCIA CLÍNICA Y DOCENTE SOBRE MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE NOVATOS Y EXPERTOS

Ramos, Ana Laura

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El artículo considera modelos mentales situacionales de residentes de psicología clínica que se desempeñan en hospitales públicos de la ciudad de Buenos Aires partiendo de situaciones-problema seleccionadas y analizadas por los profesionales. Se propone que los psicólogos residentes realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje que imprime modificaciones en su modo de analizar y resolver problemas de intervención. Este estudio se focaliza en el proceso de aprendizaje en la acción profesional de psicólogos clínicos de 3 hospitales generales de la ciudad de Buenos Aires ingresantes a primero y cuarto año del Sistema de Residencia en Junio de 2016. Los cuestionarios respondidos muestran una tendencia a la visión compleja de las situaciones-problema sobre las que intervienen, con interrelación de factores o dimensiones incluyendo tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales y construcción conjunta de los problemas e intervenciones pensadas. Por otra parte, se destaca la marcada influencia del tipo de dispositivo institucional seleccionado para el recorte efectuado en las respuestas brindadas. Se apunta al posterior análisis cuali-cuantitativo de cuestionarios respondidos por los mismos profesionales en modalidad virtual al finalizar el ciclo actual de formación en Mayo de 2017.

## Palabras clave

Residentes de Psicología clínica, Modelos mentales, Tutoría, Cambio cognitivo

## ABSTRACT

CLINICAL PSYCHOLOGY RESIDENT TUTORSHIP: INFLUENCE OF TEACHING AND CLINICAL EXPERIENCE IN SITUATIONAL MENTAL MODELS OF FRESHMAN AND EXPERTS

This paper analyzes situational mental models of clinical psychology residents who work in public hospitals at Buenos Aires pondering the complexity of problem situations selected and analyzed by professionals. Psychology residents perform a mastery and participative appropriation process of mediation instruments on a teaching-and-practice community, which make changes in the way of analyze and solving intervention problems. The study focuses on processes of learning in professional action of clinic psychologists at 3 general hospitals in the city of Buenos Aires who entered the Residence System in Clinical Psychology. The data was collected from rookies and seniors residents in June 2016. The answers

given by the professionals show a complex vision of the problems situations in which they operate, with interlinking factor or dimensions that includes psychosocial and inter subjective relations and the joint construction of the problems and past interventions. Another important subject is how institutional set up influence the cropping of the answers given by the subjects. It points to the further development of a qualitative and quantitative analysis of questionnaires answered by these same professional, on a virtual platform, at the end of the current formation cycle in May 2017.

## Key words

Residents of clinical psychology, Mental models, Tutorship, Cognitive change

## Introducción

Las Residencias de Salud Mental constituyen un sistema remunerado de capacitación de posgrado a tiempo completo, con actividad programada y supervisada que persigue el objetivo de formar a sus integrantes para el ámbito intra y extra hospitalario. Están integradas por las Residencias de Psiquiatría, Psiquiatría Infanto - juvenil, Psicología Clínica y Psicología Clínica Infanto – juvenil y en su conjunto, se incorporan al Sistema de Atención de la Salud dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Así, el Sistema de Residencias de Salud Mental de la Ciudad se compone de equipos distribuidos en 13 hospitales (generales y monovalentes) y sus respectivas áreas programáticas (CeSaM y CeSAC), que se organizan como una red de capacitación en servicio. En el curso de su formación los residentes cumplirán rotaciones por efectores de distinto nivel de complejidad (Hospitales monovalentes de salud mental, Hospitales generales de agudos y Centros de salud y acción comunitaria) y por los sectores con diferentes modalidades de atención (hospital de día, guardias psiquiátricas y generales, salas de internación psiquiátrica o de otras especialidades). Las diferentes rotaciones y su secuencia serán planificadas de acuerdo al efector por el cual se produzca el ingreso del residente (hospital monovalente de salud mental, hospital general de agudos y hospital especializado de niños), posibilitando la circulación por distintos espacios de capacitación que permitan complementar lo que su sede no posea. Por ejemplo, los profesionales que ingresen a residencias pertenecientes a servicios que no tengan internación y/o guardia de salud mental deberán contemplar la rotación por algún hospital que cuente con estas modalidades de atención. Aquellos que ingresen



a un hospital de salud mental deberán rotar por un hospital general para la formación en Interconsulta con otras especialidades.

La estrategia básica de la formación combina el conocer y aprender con el hacer. Los psicólogos residentes se ven frente a situaciones reales del medio asistencial, debiendo efectuar presentación, análisis y resolución de problemas que le permitirán adquirir de manera graduada y supervisada las competencias profesionales necesarias para el ejercicio profesional.

Así, cada año se realizan concursos que habilitan el ingreso de aproximadamente 45 psicólogos que se inician en la **capacitación en servicio**, modelo que propone una diferencia con el posgrado académico tradicional, compuestos por “materias” que en ocasiones se encuentran desvinculadas entre sí, y sobre todo de una práctica continua.

Asimismo, al llegar al cuarto año de formación (o quinto, según el hospital), los residentes realizarán **tareas docentes**, referenciando a los nuevos ingresantes de cada sede y/o dictando clases para materias de grado de la carrera de Psicología de la UBA.

Sin embargo, **la actividad docente de los residentes no es regulada por ninguna instancia de formación a lo largo de la misma**, es decir que se espera que puedan “enseñar” modelando la praxis de los noveles, sin que exista conocimiento en cuanto a las herramientas con las que cuentan para efectuar dicha tarea.

## MARCO EPISTÉMICO

El concepto de modelo mental situacional constituye una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, en la perspectiva *sistémica, dialéctica y genética* inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1934, Castorina y Baquero, 2005) que puede ser utilizada para pensar sobre el/los modos en que los psicólogos clínicos residentes pensados como *profesionales en formación* (Schön, 1998) recortan situaciones-problema en el marco de intervenciones profesionales en contexto.

El constructo de modelos mentales aplicado al cambio cognitivo en contextos educativos asume que, a partir de la integración de una parte de las teorías implícitas de los sujetos con las demandas de la situación o la tarea, se elaboran representaciones episódicas y flexibles acerca de una tarea o situación. A medida que se va produciendo el proceso de negociación en la resolución de una tarea, se transforman los modelos mentales de los participantes y se modifican sus intenciones o metas, lo que permitiría llegar a un modelo mental compartido de la situación. (Erausquin y otros, 2010)

Asimismo, los componentes de esta unidad de análisis tienen características específicas que promueven *giros* de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Engeström, 2001), en torno a los cuales surgen novedades tanto a nivel del conocimiento como en cuanto a desarrollo de la *identidad profesional*.

En ese sentido, las tareas realizadas en el marco de la residencia favorecen la reorganización del conocimiento de los estudiantes, ya que son escenarios privilegiados para realizar un proceso de *dominio y apropiación participativa* de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999) de los que se valdrán para el análisis y la resolución

de los problemas de intervención en el seno de una *comunidad de práctica y aprendizaje* (Lave y Wenger, 1991). Ello implica procesos de *participación guiada* y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prácticas culturales (Rogoff, 1997) que desembocan en la creación de *competencias*, generales y específicas, para la actividad docente profesional en diferentes escenarios.

La perspectiva de la *cognición en la práctica*, inspirada en Vygotsky, supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1999, Baquero 2002) en la concepción del *aprendizaje*, que pasa a ser pensado como una actividad compleja en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. El *aprendizaje* será un cambio abierto y relativamente impredecible en las formas de participación y comprensión de los sujetos en las situaciones sociales. Si se entiende el *cambio cognitivo* como una interacción entre el mundo social y el desarrollo individual, el individuo aislado no es la unidad de análisis más útil para entender invenciones y reestructuraciones, sino la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico en *zonas de construcción social de conocimientos*, que introducen indeterminaciones, discontinuidades y aperturas en los desarrollos de las personas. Las representaciones no son, en este enfoque, estructuras cognitivas internas fijas que determinan las conductas de un individuo en una situación de tarea; son variables y pueden corresponder a intercambios con otros y al uso de dispositivos externos que ordenan las prácticas culturales.

De este modo y para pensar las prácticas formativas se toma el concepto de **sistemas de actividad** de Engeström (2001), desde la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, que articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en la interacción entre actores en *escenarios de aprendizaje del trabajo*. Analiza la interrelación entre diversos sistemas de actividad, a través de la cual se construyen nuevos objetos interpsicológicos y contextos mentales compartidos. Por otra parte Davini y Alliaud (2003) sostienen que el análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. Según las autoras, los momentos iniciales son cruciales, porque allí los docentes (en este caso los residentes de cuarto año que efectúan tareas de referencia/tutoría) aprenden a enseñar enseñando, resignifican su propia experiencia de aprendizaje y a la vez construyen estrategias cognitivas, actitudinales, pedagógicas que resultan decisivas en su trayectoria futura.

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuali/cuantitativos. La muestra es intencional, formada por 10 psicólogos clínicos *que ingresaron al Sistema de Residencia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* entre 2012 y 2016, esto es 5 residentes que ingresaron a primer año y 5 a cuarto año de la formación en Junio del 2016.

Se focaliza en la descripción de datos obtenidos a partir del Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Psicólogo Residente al inicio del año de residencia. La unidad de análisis, *modelos mentales de Residentes Psicólogos acerca de la interven-*

ción sobre problemas situados en la práctica, está conformada por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de la actividad, b) intervención sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados. En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes que configuran cada dimensión en torno a líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización, en nuestro contexto. En cada uno de los ejes se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección a un enriquecimiento y mejora.

## RESULTADOS PRELIMINARES

Revisando las puntuaciones obtenidas se destacan en gran medida 2 dimensiones de la Unidad de Análisis *Modelos Mentales acerca de la Intervención sobre Problemas Situados en la Práctica*: Situación Problema (Dimensión I) e Intervención profesional (Dimensión II).

Se observan puntuaciones máximas en el "Eje 1 de lo simple a lo complejo" y en los Ejes 1 y 3 de la Dimensión Intervención Profesional, éstas últimas referidas a la multiplicidad de actores que piensan y llevan adelante intervenciones en conjunto organizándolas en claros esquemas de acción. Lo cual se traduce en interagency y construcción conjunta de decisiones clínicas: *"llega a entrevista de admisión una paciente con depresión grave con antecedentes de varios intentos de suicidio y con reiteradas internaciones psiquiátricas. Al momento de la consulta, presenta ideación suicida. Se plantea la posibilidad de derivar a la paciente a un hospital monovalente dada la gravedad del cuadro. Por otro lado, se debate acerca de la pertinencia de que el residente de primer año que hizo la admisión la tome como paciente (...). El residente realiza las entrevistas de admisión, luego se reúne con el resto del equipo admisor, incluyendo sus tutores y deciden llevar a cabo una segunda entrevista. En ésta, grupalmente deciden que por la necesidad de tratamiento de la paciente y pese a su gravedad, la tomarán en tratamiento (...). La intervención la decidió el residente psicólogo de primer año luego de haber hablado con sus tutores y haber apelado a su propio criterio profesional"*

## CONCLUSIONES Y LINEAS FUTURAS

A partir de los resultados preliminares obtenidos y considerando la heterogeneidad de la muestra considerada, se considera la necesidad de incorporar la instancia de entrevista breve y semidirigida previa a la administración de cuestionarios a los fines de recabar datos relativos a motivación e interés en docencia, experiencia docente previa y expectativas respecto de la formación a obtener durante el proceso de la residencia tanto de los psicólogos que se inician en la tarea de referencia/tutoría como de aquellos que ingresan al sistema como "novatos". Se hipotetiza que aquellos residentes que poseen interés en docencia y/o experiencia docente previa presentarán mayor tendencia a tomar su propia práctica como objeto de reflexión y análisis a lo largo de su recorrido y al momento de desempeñar tareas de tutoría de los residentes ingresantes, a pensar este mismo ejercicio como una vía privilegiada de formación de los profesionales.

Por otra parte, se considera importante contemplar la opción de hacer una devolución de los resultados obtenidos, como vía de impulsar dicho proceso reflexivo tanto en novatos como en expertos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- Castorina, A., Baquero, R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo*. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. BsAs: Amorrortu Ediciones.
- Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires:Ed. Papers,
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., Bolasina, V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., Bolasina, V., García Coni, A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., González, D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D. (2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007.
- García Novillo, J. (2005) "El aprendizaje permanente y la experiencia profesional", *Idea la Mancha*, N° 1, pp. 243-245, *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*.
- Rodrigo, M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- 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. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1934.
- Wertsch J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Yanco, D.; Ben David J.; Ferraro M.; Reboiras F. (2003): *Programa docente de la residencia de salud mental (psiquiatría –psicología)*, CABA, 2003. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/salud/dircap/res/prog/smres.pdf>

# CONVIVENCIA ESCOLAR Y FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS. DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Ramos, Luciana; Casal, Vanesa

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

La experiencia del Trabajo de Campo correspondiente a la materia Psicología Educacional II supone un acercamiento a la Práctica Profesional del Psicólogo en el campo educativo. Por tal motivo, y como una experiencia novedosa planteamos una modalidad de trabajo a partir de la participación en el espacio de instalación de un Programa de Convivencia Escolar desde una mutua implicación de los estudiantes con agentes escolares que desarrollan prácticas favorecedoras en el proceso de construcción de legalidades. En el marco de la implementación del "Proyecto Facilitadores de Convivencia" del MEGCBA en el Nivel Primario a partir de la sanción de la Ley 26. 892 y la resolución 239/14 CFE, los estudiantes participan de distintos espacios que implican un acercamiento a prácticas posibles de inserción profesional. Comúnmente los temas de violencia y convivencia aparecen representados en la institución escolar de manera reduccionista centrados en ciertos sujetos como productores o como objeto de ciertas prácticas. Esta perspectiva apunta a pensar en intervenciones que amplían y "levantan la mirada" observando y ponderando las condiciones del contexto y la institución formando parte y configurando el problema. Es en ese punto que se espera que los estudiantes puedan participar, interpretar y hacer su aporte.

## Palabras clave

Formación del Psicólogo, Práctica Profesional, Convivencia, Escuela primaria

## ABSTRACT

SCHOOL COEXISTENCE AND PSYCHOLOGIST FORMATION DEVICES FOR FORMATION IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

The Field-work experience corresponding to the subject Educational Psychology II implies an approach to the Professional Practice of the Psychologist in the educational field. For this reason, and as a novel experience we propose a modality of work based on the participation in the space of installation of a Program of School Coexistence from a mutual implication of the students with school agents who develop practices conducive in the process of construction of Legalities. In the framework of the implementation of the MEGCBA "Facilitators of Coexistence Project" in the Primary Level after the adoption of Law 26892 and resolution 239/14 CFE, students participate in different spaces that imply an approach to practices Possibilities of professional insertion. Usually, the topics of violence and coexistence are represented in the school institution in a reductionist way focused on certain subjects as producers or as objects

of certain practices. This perspective aims to think of interventions that broaden and "look up" by observing and pondering the conditions of the context and the institution forming part and configuring the problem. It is at this point that the students are expected to be able to participate, interpret and make their contribution.

## Key words

Psychologist Training, Professional Practice, Coexistence, Primary School

## El Psicólogo en formación pensando la convivencia "de" y "con" otros

Uno de los temas de agenda educativa que actualmente se difunde en los medios de comunicación masiva es el de la "violencia" y en consecuencia la convivencia en instituciones educativas. Pareciera que, cada vez y con mayor frecuencia se suceden hechos que dan que hablar a la opinión pública y, asimismo se busca la voz de los expertos para que opinen e intervengan en estas situaciones. Por tal motivo, creemos que *"El futuro psicólogo debe formarse y entrenarse en identificar y conceptualizar situaciones y problemas educativos, de modo de interrogarlos, evaluarlos e intervenir en ellos, con lecturas y estrategias capaces de reconocer la complejidad de los factores que condicionan su constitución, desarrollo y resolución"*<sup>[i]</sup>.

Los Proyectos de Convivencia que tomamos como insumo para acercar a los estudiantes, buscan llevar a cabo la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar que se propone ofrecer recursos para que las instituciones puedan ser lugares de construcción de actitudes y posiciones democráticas. El mismo se enmarca en la Ley Nacional N° 26892 (2013) para la "Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las escuelas". La misma *"establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional"*<sup>[ii]</sup>. Esta ley está regulada por la Resolución 239 CFE (2014) que establece a nivel nacional dos temas centrales: por un lado la necesidad de implementar órganos de participación que instalen la convivencia democrática en las instituciones de nivel inicial y primario y por otro lado el lugar de los Equipos de Orientación Escolar como apoyos imprescindibles para acompañar estos procesos. Esta norma propone que cada una de las jurisdicciones establezca modalidades que definan políticas diversas, siendo nuestro campo de abordaje el caso de la Ciudad

de Buenos Aires. Esta jurisdicción propuso el Programa de “Facilitadores de convivencia”<sup>[iii]</sup> como herramienta para traccionar estos procesos democráticos en las escuelas primarias, propiciando que se abra el debate acerca de temas y problemas que posibiliten construir una autoridad adulta que cuide, transmita y acompañe y una construcción de “semejante” que habilite la participación igualitaria en la vida escolar y ciudadana.

### La elección de un campo para el trabajo

En este marco normativo y político, se eligió un Distrito Escolar de la Ciudad de Buenos Aires en el cual hay siete escuelas primarias comunes que están desarrollando Proyectos de Facilitadores de Convivencia. De esas escuelas, se tomaron tres para que los estudiantes pudieran concurrir a presenciar Consejos de Grado, otras actividades y realizar entrevistas.

Es intención de este trabajo describir un dispositivo que busca introducir a los estudiantes en un campo complejo y dinámico que sitúa al psicólogo en un espacio social e institucional. Del mismo modo pretende instalar una modalidad en la cual las escuelas modifican aspectos naturalizados para pensar la convivencia, la inclusión, la construcción de las normas y las sanciones donde las intervenciones que acontecen se construyen como “procesos hacia” y no como “límites para”. Finalmente abrir el diálogo entre la Universidad, los equipos de apoyo y las instituciones educativas habilita “expandir” políticas y prácticas, interrumpir prácticas, naturalizar la pregunta y ponderar procesos sobre resultados.

Es así que tomamos el concepto de participación desde la concepción vlgotskyana donde un sujeto participa de una actividad en una comunidad desde diferentes posiciones subjetivas y que es a través de esa participación y con la guía de otros que aprende. No se trata de “un individuo auxiliado”, sino de “un sujeto en situación” (Baquero, 2006). Lave y Wenger (2003) proponen la noción de Participación Periférica Legítima para referirse al proceso por el cual los principiantes pasan a formar parte de una comunidad de práctica sociocultural. Mediante este proceso, se activan las intenciones de aprender de una persona y se configura el significado del aprendizaje. Es desde esta perspectiva que pensamos la inclusión de estudiantes en las diversas instancias del proyecto, abriendo a una experiencia que se vincula sobre todo con la pasión, la finitud, la provisoriedad, y el acontecimiento (Larrosa, 2002)

En este sentido, esta propuesta sitúa el acontecimiento/situación como unidad de análisis planificando “encuentros” de estudiantes con las diversas instancias del programa con el fin de co-construir conjuntamente miradas heterogéneas y diversas. La planificación de esta participación que describimos en este trabajo se configuró en tres tiempos:

- Tiempo de observar y preguntar
- Tiempo de conocer y comprender (para construir un problema desde una perspectiva compleja)
- Tiempo de pensar(se) y transformar (a través de un dispositivo de intervención co- construido)

### Tiempos para observar y preguntar

Con el objeto de tomar contacto con el Programa y las escuelas se identifica una primera etapa en la que se propone a los estudiantes

diversas acciones que se van revisando y acompañando del trabajo en las clases de la Facultad:

*-Puesta en contacto con la normativa que da sustento al Programa para todo el grupo clase de estudiantes*

Se pone a disposición de los estudiantes la normativa que encuadra la Convivencia Escolar:

- Ley Nacional 892
- Resolución CFE 239/13
- Encuadre de Proyecto de Facilitadores de Convivencia por escuelas
- Documentos internos del Programa de Equipo de Promoción de Vínculos Saludables (de ahora en más EPVS)<sup>[iv]</sup> de la CABA

Desde esta perspectiva, se entiende el trabajo del Psicólogo Educativo como una práctica que, encuadrada en un marco normativo implica “*un doble movimiento: por un lado, sostener con firmeza principios que garanticen la educación como derecho para todos y todas; •abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, y ofrecer espacios de encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden, quienes dirigen las escuelas y quienes llegan a ellas para ser educados. Por eso, no se trata de disociar principios de prácticas, leyes de situaciones a ser reguladas, o teorías de escenas cotidianas; por el contrario, se trata de hacer que los principios que se sostienen se verifiquen efectivamente, que lo que proponemos, se haga práctica, y que las prácticas puedan ser dichas, pensadas, analizadas desde diferentes perspectivas*”<sup>[v]</sup>.

*-Observación y participación en los espacios en los cuales se aborda la implementación del Proyecto de Convivencia, organizándose el grupo clase en subgrupos, a saber:*

- Reunión de directores de todas las Escuelas Públicas primarias de la Ciudad impactadas por el Programa “Facilitadores de Convivencia” a cargo de la coordinadora del EPVS y el Director del Área de Educación Primaria (ambos cargos elegidos por el Poder Ejecutivo de la Ciudad) en la cual se encuadra el proyecto para las 87 escuelas que se integran en el año 2017, proyecto que se inició en el año 2016 con un número menor de escuelas que continúan con la implementación.
  - Reunión distrital de directores/as de las escuelas participantes con miembros del EPVS para el seguimiento del proyecto en cada una de las instituciones.
  - Capacitación para Facilitadores de Convivencia: los facilitadores de convivencia son maestros que en acuerdo con la conducción de cada una de las escuelas impactadas por el Programa se constituyen en referentes de Convivencia Escolar y reciben una capacitación específica sobre el tema.
  - Consejos de grado en tres escuelas diferentes: El Consejo de grado es el órgano de participación por excelencia, un espacio en el cual los niños y niñas tienen la palabra para discutir acerca de la institución que habitan y acerca de cómo abordar pacíficamente los conflictos que se suscitan en el aula y en la escuela
- Entrevistas a:*
- Directores de escuelas participantes del programa, en las instituciones
  - Docentes de escuelas del programa, en las escuelas y espacios de participación
  - Miembros del Equipo de Promoción de Vínculos Saludables de-

pendientes de la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo. Se trata de equipos técnicos que pertenecen al área socioeducativa contratados por el Ministerio de Educación.

- Coordinadora del EPVS, este encuentro se realizó en el aula de la Facultad dirigida a toda la clase

Con estas observaciones y su abordaje en las clases, los estudiantes comienzan a hilvanar algunos indicios de los malestares entre docentes y directivos, de aquello que se “demanda”, a partir de los discursos y prácticas de los actores que trabajan en las escuelas. Cabe destacar que en este caso hablamos de una demanda desde un punto de vista polisémico, leído a modo de “búsqueda de saber” y que *“nunca es literal sino que requiere ser resignificada”*<sup>[vi]</sup>.

*-Escrituras de narrativas en grupos, recuperando la experiencia personal y entramándola en la producción grupal:* Con el fin de capturar lo observado en relación con lo vivenciado por los estudiantes. Se trata de recuperar, sistematizar, y conceptualizar los saberes construidos que se fueron adquiriendo y recreando en articulación con el material teórico abordado en la normativa, las clases y lecturas. Esta narrativa constituye una primera entrega parcial del trabajo de campo.

Generalmente, en las experiencias de trabajo de campo anteriores se ha utilizado el método de observación esperando una desimplificación del observador que permita que luego se utilice lo registrado para ser analizado desde los materiales teóricos. Sin embargo, numerosas investigaciones -sobre todo del campo de la formación docente- dan cuenta de la importancia de la documentación narrativa como formato de construcción de un saber pedagógico, entendiendo que *“...Revisitar lo vivido y escribirlo, implica una distancia, una aproximación pausada desde distintas perspectivas. Narrar supone tratar de entender, explicar, buscar los significados y sentidos opacos. No es hacer una copia de la acción sino que se relaciona con la apropiación, en sentido de hacer propios, crear y recrear los objetivos, instrumentos de mediación y modos de actividad...”* (Casal y Néspolo, 2015).

Es en este sentido que se propone la narración con el fin de abordar la intervención como una praxis implicada. Como señala Meirieu una pedagogía que *“ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones, pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas”*.

### **Tiempo de conocer para comprender**

El tiempo de observar y preguntar se entrama con el tiempo de conocer. A la vez que los estudiantes participan de las diversas instancias del proyecto concurren a las clases habituales que la estructura de la materia tiene: clases teóricas y prácticas, transcurre también el parcial. Entendemos que la lectura de los materiales de la clase que conforma el programa de la materia Psicología Educativa, es pertinente para entender la mirada que se propone desde el Proyecto Facilitadores de Convivencia. Aquellos que desnaturalizan el aprendizaje escolar, el oficio del alumno, la escuela de la modernidad homogénea y estable, la (des)igualdad: Temas

problemas que ponen en agenda el supuesto de la igualdad, la necesaria confianza en las relaciones pedagógicas, la construcción de la autoridad pedagógica pensada como una relación, el habitual discurso sobre el fracaso escolar o el fracaso del formato habitual, la crítica a las prácticas de derivación, la revisión de las trayectorias reales los niños y jóvenes que habitan nuestras escuelas.

Todos aspectos que proponen revisar las unidades de análisis clásicas y que invitan al giro contextualista hacia la construcción de perspectivas que apuntan a la actividad, a la interagencialidad, a la multivocalidad y al perspectivismo.

A ello se suman otros materiales vinculados con la convivencia escolar como objeto de estudio, a los cuales también los estudiantes acceden.

Es allí donde esperamos que los relatos se entremen, y encuentren sentido, para hacer posible la construcción de un nuevo saber.

Es en esta instancia de construcción y entramado en la que los estudiantes comienzan a delimitar la situación- problema sobre la cual podrían intervenir: *“Construir un objeto de trabajo implica una relectura de hechos y datos e incluye diversidad de perspectivas, acuerdos, desacuerdos, resistencias y conflictos entre quienes participan de la situación. Dado que para intervenir se hace necesario un recorte, se toma, como parte de esta instancia, una delimitación configurada de tiempos, espacios, relaciones y sujetos que formarán parte del “objeto” construido”*.<sup>[vii]</sup>

### **Tiempo de pensar(se) para transformar**

*Mientras miro las nuevas olas,  
yo ya soy parte del mar*

Ch García/D Lebon

Desde la cátedra se sostiene que *“El alumno necesita confrontar conceptualizaciones con problemas experimentados, en el contexto en que surgen, y tomando contacto con los actores sociales involucrados. Desde un enfoque constructivista del proceso, se intentará recuperar su aprendizaje previo - académico y extracurricular, teórico y vivencial -, revisar, resignificar y recontextualizar los conocimientos y esquemas referenciales ya adquiridos, y reorganizarlos críticamente en un nuevo sistema, a través de la interacción con docentes, con sus pares, y de la apropiación de nuevas herramientas de análisis y abordaje”*<sup>[viii]</sup>

Es allí, en el contexto de la escuela, o del aula o de los diversos encuentros en los cuales participaron los estudiantes que van acercándose a la situación, construyendo problemas, identificando aspectos naturalizados y pensando posibles interrupciones y construyendo una posición acerca del trabajo del Psicólogo Educativo. Se espera que el relato de la experiencia, y la articulación con los saberes de la asignatura posibiliten el acceso a otra experiencia novedosa que es el *diseño de una propuesta de intervención*. Este diseño, permitiría pensar una posible intervención a partir de un escenario real en el que los estudiantes pondrían en acción una construcción conjunta en un rol futuro. En este sentido, pensamos el diseño de la propuesta de intervención como un espacio de actuación que aún no está disponible pero que es potencialmente desplegable. Una construcción a mitad de camino entre la práctica del estudiante y la práctica profesional del psicólogo.

A partir de la elección de una modalidad, se construye el diseño de

la intervención: *“La intervención desde la posición de los equipos de orientación la entendemos como un proceso que parte de la (re)construcción de un problema, desde un lugar de terceridad –el “venir entre” de Ardoino (1981)–, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre lo cotidiano”*.<sup>[ix]</sup>

A partir de lo producido por los estudiantes, se van proponiendo algunos espacios posibles en el marco del Proyecto, basados en la idea de *“intervenir para transformar”*. Algunos ejemplos son:

- Reunión con docentes en los que se discuta sobre la base de la relación entre transgresión, castigo, sanción y acción reparadora.
- Planificación y participación junto al docente de grado de un Consejo de Grado.
- El diseño de una acción de formación/capacitación

La convivencia en la escuela -como objeto de intervención- pareciera ser un campo que habilita múltiples situaciones de aprendizaje para los Psicólogos en formación. Se trata también de una oportunidad para revisar modalidades de acercarse a los estudiantes a los espacios que los pueden encontrar como profesionales, revisando en el propio dispositivo educativo los modos de acompañar. Modos que habiliten, más que “el pasaje de cómo”, “el ensayo” y sobre todo el “pensar con otros y a otros” ( Greco, Nicastro, 2012), sin fórmulas acabadas ni recetas, en tanto que una intervención siempre puede leerse por sus efectos.

Por último, *“La intencionalidad es la de abrir una perspectiva política en torno a lo que implica intervenir en la escuela y propiciar el análisis de situaciones de intervención, en las que cada uno/a asume una posición profesional específica, generadora de cambio, de lazo, de subjetividad responsable”*.<sup>[ix]</sup>

## NOTAS

<sup>[i]</sup> Programa de la Materia Psicología Educacional cátedra II Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (2017)

<sup>[ii]</sup> Ley N° 26892 para la promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las escuelas

<sup>[iii]</sup> El Proyecto Facilitadores de convivencia se crea mediante Resolución 9360 SSCD/2016, propone instalar en las escuelas participantes los Consejos de Grado, crear el Acuerdo Escolar de Convivencia y poner en funcionamiento un Consejo Escolar de Convivencia. El primero es el órgano de participación a nivel áulico, el segundo se trata de los acuerdos generales que regulan la vida en cada escuela y que no van a contradecir ninguna normativa existente y el tercero es el órgano escolar consultivo que acompañara a la conducción toda vez que se lo convoque ante alguna situación que amerite discusión. Sesiona dos veces por año en forma ordinaria y toda vez que sea convocado por la dirección de la escuela. El objetivo del proyecto es propiciar al construcción conjunta de legalidades, a convivencia democrática y la resolución pacífica de conflictos

<sup>[iv]</sup> El EPVS fue creado en el año 2012, y depende de la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo, Dir. Gral. de Estrategias para la Educabilidad, Sub Sec. Equidad Educativa, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Trabajan con las siguientes problemáticas: Violencias en General, Maltrato infantil, Acoso escolar, Violencia Institucional, Conflictos entre pares, entre otras formas de violencia.

<sup>[v]</sup> Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Serie Inclusión Democrática en las Escuelas.

Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2014)

<sup>[vi]</sup> Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Serie Inclusión Democrática en las Escuelas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2014)

<sup>[vii]</sup> Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Serie Inclusión Democrática en las Escuelas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2014)

<sup>[viii]</sup> Programa de la Materia Psicología Educacional cátedra II Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (2017)

<sup>[ix]</sup> Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Serie Inclusión Democrática en las Escuelas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2014)

<sup>[x]</sup> Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Serie Inclusión Democrática en las Escuelas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2014)

## BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación” en Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCP-BA. (En prensa).

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.

Brawer, M., Lerner, M. “Violencia. Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva”. Buenos Aires. Aique. (2014)

Casal, V. y Néspolo, M. J. (2015). NARRATIVAS: PARTICIPACIÓN DE DOCENTES Y AGENTES PSICOEDUCATIVOS EN DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. 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.

Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Para recuperar el saber hacer de las escuelas con relación a la convivencia y el cuidado comunitario. Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativas.

Greco, M.B. (2014) “Exploraciones en Psicología Educacional: 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.; Nicastro, S. (2012): ENTRE TRAYECTORIAS. ESCENAS Y PENSAMIENTOS EN ESPACIOS DE FORMACIÓN, CAP. 3 Rosario, Homo Sapiens LARROSA, J. La experiencia y sus lenguajes, Conferencia recuperada en [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf) el 9/4/17

Lave, J. y Wenger, E. (1991). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. Cambridge: Cambridge University Press

Ley N° 26892 para la promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las escuelas.

Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención. Serie Inclusión Democrática en las Escuelas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2014)

Larrosa, J. (2003) “Experiencia y pasión”. En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE

Res CFE 239/14 anexo I “Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia en los niveles inicial y el nivel primario.

Meirieu, P. (1998) “Frankenstein educador” Laertes.

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

Programa de la Materia Psicología Educacional cátedra II Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires (2017)

# ANALIZAR ARGUMENTOS EN TIEMPOS DE “POSVERDAD”

Raventos, Marta Elena

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

Para ver la competencia en análisis metaargumentativo de ingresantes universitarios, en momentos en que toda información, incluyendo la científica, puede verse expuesta a las manipulaciones que Oxford Dictionary popularizara en 2016 como “posverdad”, se analizan, en forma exploratoria, las respuestas de un grupo de alumnos ingresantes (N=20) a un cuestionario sobre dos textos argumentativos. Se trata de un artículo académico y un reportaje a una socióloga, ambos sobre el tema inmigración. Las mayores dificultades se observaron para discriminar datos (y sus fuentes) de interpretaciones (y citas de coincidencias con otros autores, en caso de haberlas): 60% al 75% confunde, y la mayoría de ellos, aunque identifique datos, confunde fuentes y coincidencias. El 65% manifestó una gran dificultad para discriminar su rol de simples lectores de su rol de “revisores de garantías argumentativas”. Finalmente, se observó que, dependiendo del contenido, pueden existir distorsiones personales en la comprensión de un argumento, a pesar de los datos y respaldos que se expliciten. Para profundizar en la misma línea, cabe suponer que de existir, además, manipulaciones tendenciosas de los mismos datos al ser presentados a determinados auditorios (en el sentido señalado de posverdad), su impacto distorsivo podría ser aun mayor.

## Palabras clave

Argumentación, Comprensión de la lectura, Metaargumentación, Posverdad

## ABSTRACT

### ANALYZE ARGUMENTS IN TIMES OF “POST-TRUTH”

At a time when all information, including scientific information, may be exposed to the manipulations that Oxford Dictionary popularized in 2016 as “post-truth”, this research aims to explore the competence in meta-argumentative analysis of first-year university students. For this purpose we analyze the responses of a freshmen group (N = 20) to a questionnaire on two argumentative texts. Those texts are an academic article and a periodistic interview with a sociologist, both on the immigration issue. The greatest difficulties were observed to distinguish data from interpretations, in 60% to 75% of students; 65% showed great difficulties in discriminating their role as simple readers of their role of “readers who control” to guarantee argumentative quality. Finally, it was observed that there may be personal distortions in the understanding of an argument, despite data and sources that are exposed. This is accentuated in some content more than in others. In order to delve deeper into the same line, it can be assumed that if there are also tendentious manipulations of the same data (in the sense of “post-truth” that Oxford Dictionary points out), its distorting impact could be even greater.

## Key words

Argumentation, Comprensión of reading, Meta-argumentation, Post-truth

## 1. Datos, hechos e interpretaciones

Más allá de los recursos retóricos que se puedan emplear en una argumentación, todo argumento descansa sobre los **datos** que fundamentan a la conclusión del argumento —o aseveración final—, de la cual se quiere convencer a un auditorio. Los *datos* son la información que se presenta como justificación de la afirmación realizada. Pero, como aclara Stephen Toulmin en su obra dedicada al tema (Toulmin, 2007): “a menos que la aseveración fuera realizada a ton-tas y a locas, de manera irresponsable, normalmente disponemos de **hechos** que podemos señalar para apoyarla, presentándolos como la base sobre la que descansa nuestra afirmación”, (p.132, negritas mías) (1).

Todo análisis de un texto argumentativo debería comenzar, pues, teniendo en cuenta esta estructura o articulación de fondo: *identificar qué datos respaldan lo sostenido, cuáles son los hechos sobre los que descansan los datos, y cómo se puede constatar la veracidad de estos últimos*. En todos los casos, pero mucho más tratándose de textos académicos, los datos aportados deben *señalar las fuentes* de los mismos; además, el que analiza la argumentación debería poder **distinguir**, por un lado, *los datos*, y por otro, la **interpretación que de esos datos pueda realizar quien argumenta**. Solo así cabe realizar un análisis crítico y coincidir o no con la argumentación del autor.

Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002) citan diferentes estudios, enmarcados en variados marcos conceptuales, que han abordado la comprensión de textos argumentativos. Desde el punto de vista de los requisitos cognitivos, hay antecedentes que indican que “la capacidad para discriminar hechos, de interpretaciones y para contrastar interpretaciones diferentes sobre un mismo hecho, es decir, para relativizar contextualmente la información, son desarrollos tardíos del pensamiento. [Además,] estudios llevados a cabo con estudiantes del nivel secundario ratifican la mayor dificultad que los sujetos evidencian frente a la argumentación en relación con otros tipos textuales como la narración, menos demandantes desde el punto de vista cognitivo”. Afirman que, en los estudios de su propio equipo, con universitarios se manifestó la misma dificultad. Proponen que “el análisis del aprendizaje y el desarrollo de la comprensión del tipo textual que pone en funcionamiento [la argumentación], introduciendo puntos de vista diversos mediante variados y complejos recursos discursivos, debe realizarse con adolescentes y jóvenes adultos” (2).

En la actualidad, esa dificultad de discriminación podría verse agravada entre los jóvenes por el uso intensivo de las redes sociales para informarse o para compartir opiniones sobre temas contro-



versiales o en debate en la sociedad. La rapidez del intercambio de mensajes o el escaso tiempo dedicado al análisis de la información recibida (y, eventualmente, reenviada) no favorece la capacidad de análisis crítico de afirmaciones sostenidas sobre escasos o nulos hechos respaldatorios comprobables. Es conocido el hecho de que Oxford Dictionaries elevó a la consideración pública el vocablo “posverdad” al elegirlo “palabra del año 2016”. Según figura allí, **posverdad** significa: “relativo a, o que denota, circunstancias en las cuales los hechos objetivos influyen menos en la modelación de la opinión pública que las apelaciones a la emoción y a las creencias personales” (3). Más allá de las reservas epistemológicas que pueden efectuarse sobre tal definición (4), la misma apunta a un hecho social que se relaciona con lo anteriormente expresado: la posibilidad de tomar como verdaderas afirmaciones que carecen de sustento empírico, solo apoyadas en el *deseo* de tomarlas como verdades por algunos auditorios. Si el fenómeno se ha extendido tanto como para provocar una definición académica del mismo, puede ser conveniente considerarlo, también, en la formación de los ingresantes a la universidad. Creemos que la alfabetización académica que deben lograr los estudiantes incluye poder transformarse en lectores críticos de variedad de informaciones.

Entre los diferentes aspectos que es necesario manejar para ello, el denominado “modelo argumentativo de apelación al experto”, tomando al así presentado como respaldo suficiente de las afirmaciones presentadas (Fuentes y Santibañez, 2014). Suele ser muy usado tanto en comunicación de información general como sobre temas científicos y puede dar lugar a distorsiones de la opinión de auditorios legos o de poca o mediana formación académica, como podría ser el caso de los estudiantes. De allí la importancia de tener en cuenta algunas condiciones de análisis crítico específico que de dichas fuentes expertas debería realizarse: considerar la condición de X como experto en el dominio Z, la consistencia de sus afirmaciones con lo que otros expertos en ese dominio sostienen, las evidencias con las que apoya sus aseveraciones, etc.

Por todas estas razones, nos planteamos explorar con qué bagaje al respecto de lo mencionado comienzan los estudiantes su trayecto universitario: en textos argumentativos, ¿distinguen adecuadamente *datos* de *interpretación* de los datos?; ¿toman en cuenta las fuentes de los datos? En el caso de opiniones de “expertos” sobre un tema, ¿se plantean considerar formación y respaldo de quienes emiten opiniones? En general, ¿distinguen o no *datos respaldados*, de simples opiniones sin fundamentar, como base de los argumentos? Y cuando ellos mismos sostienen una opinión propia sobre un tema, ¿la fundamentan adecuadamente sobre datos y hechos respaldatorios?

## 2. Indagación exploratoria

Nos ocuparemos aquí de los resultados obtenidos al abordar los primeros tres interrogantes planteados (el resto de los mismos serán abordados en otro trabajo). Con este fin, propusimos, en los primeros días de clase, a un grupo de alumnos (N=20) que iniciaban su primer año en la universidad (5), la lectura de dos textos argumentativos. Se trató del fragmento inicial de un artículo académico y un fragmento de un reportaje periodístico a una socióloga, ambos sobre el tema *inmigración*, sobre el cual se puede argumentar des-

de diferentes puntos de vista. A continuación, los alumnos respondieron a un cuestionario sobre identificación de datos e interpretaciones de los mismos efectuadas por los autores en los respectivos fragmentos. El trabajo se realizó al comienzo de la asignatura Epistemología y Lógica, en la cual desarrollamos, dentro de su temario, un análisis del esquema propuesto por S. Toulmin (op.cit) para la consideración crítica de los diferentes tipos de argumentos.

### 2.1.-Materiales y métodos

El primer fragmento escogido, de una carilla en hoja A4, corresponde al inicio del artículo “Análisis de la inmigración en España y la crisis económica”; el segundo, también de una carilla, es un fragmento del reportaje periodístico a una socióloga titulado “Buscan a quién culpar por la situación”, sobre inmigración en Argentina (6). Los dos fragmentos corresponden a géneros textuales diferentes (lo que permitió puntualizar y analizar sus características, previamente a su lectura); se incluyeron todos los datos de publicación necesarios para identificarlos y, eventualmente, leer las publicaciones en forma completa (el reportaje en su versión en Internet y el artículo en una copia que se puso a disposición del grupo). En el caso del artículo académico, en el pie de página de la hoja entregada se incluyeron las referencias bibliográficas de las citas que iban efectuando los autores (originalmente, todas al final). Las copias de los textos a analizar, seguidas del cuestionario, se entregaron en clase, para ser llevados a domicilio, con la consigna de devolver las respuestas en una semana.

En el fragmento del artículo académico encontramos 5 datos con 2 fuentes claramente identificables; un ejemplo, en el que consideramos dos datos (referidos a 2013 y 1965):

Ejemplo A: «En términos generales, en el año 2013, 232 millones de personas vivían fuera de sus fronteras, es decir, 2% de la población mundial mientras en el año 1965 las cifras eran de 75 millones (2.2%) (Organización Internacional de Migraciones, OIM, 2013)».

Además, 6 interpretaciones sobre los datos, con menciones de 12 coincidencias con otros autores (algunas con más de una por interpretación), con sus citas bibliográficas:

Ejemplo B: «Por lo tanto, la movilidad humana en términos absolutos es mucho mayor y por las dimensiones que está adquiriendo dicho fenómeno, el siglo XXI -como apuntan Castles y Miller (2003)- podría acabar siendo el periodo de mayor intensidad migratoria externa»

En el fragmento del reportaje distinguimos 5 datos 3 con fuentes claramente identificables; un ejemplo, en el que consideramos dos datos (referidos a 1869 y 2001):

Ejemplo C: «En el Censo Nacional de 1869, el primero de Argentina, los extranjeros representaban el doce por ciento de la población, el veinte por ciento de ellos proveniente de países limítrofes. Si tomamos el Censo de 2001, la población migrante representa poco más del cuatro por ciento y el 60 por ciento proviene de países limítrofes».

Además, 5 interpretaciones sobre los datos, propias de la reportada, ninguna de las cuales hace mención de coincidencias con

otros autores:

**Ejemplo D:** «Los mismos prejuicios que antes eran asignados a españoles o italianos hoy se posan sobre los migrantes limítrofes. Hoy existe una resignificación de las llamadas “migraciones tradicionales” y un cambio en las percepciones respecto de tales migrantes».

**-El cuestionario pedía lo siguiente:**

**1-**Transcriba A) al menos 5 datos mencionados por los autores del artículo académico, B) mencionando sus fuentes.

**2-**Transcriba A) al menos 3 interpretaciones de los datos propias de los autores, e indique B) si alguna de ellas es compartida por otros estudiosos del tema, mencionados por ellos y C) en qué publicaciones.

**3-**Transcriba A) al menos 5 datos que da la socióloga reportada en el Artículo periodístico, B) mencionando sus fuentes.

**4-**Transcriba A) al menos 3 interpretaciones de los datos propias de la académica reportada e indique B) si alguna de ellas es compartida por otros estudiosos del tema, mencionados por ella y C) en qué publicaciones.

**5-**Considere las tareas 1 a 5. A) ¿encuentra alguna diferencia entre lo que Ud. transcribió en 1 y 3?; B) ¿Y entre 2 y 4? En caso de haber encontrado diferencias, C) ¿cuáles son? ¿a qué las atribuye Ud?

**6-**En el caso de la persona reportada, su condición de socióloga se relaciona con el tema sobre el cual opina (estudio de las migraciones en las poblaciones). En ese caso, su especialidad académica ¿le agrega valor a sus opiniones?: A) Sí, porque....; B) No, porque....; C) Depende del caso, porque.....

**2.2.-Análisis de los resultados (N=20) (D= datos; INT= interpretaciones)**

**2.2.a.-Identificar Datos con sus fuentes; ítems 1 y 3 del cuestionario:**

En el Artículo Académico (AA):

—identifican cinco D, con sus fuentes [esperado]: 5 sujetos (25%)

—identifican entre 2 y 4 D con fuente, y toman 1 o más INT como D: 5 suj. (25%)

—identifican entre 0 y 1 D con fuente, y toman 1 o más INT como D: 10 suj. (50%)

Focalizando en los **sujetos que toman interpretaciones como datos:**

-toman 1 y 2 INT como D: 6 suj. (30%) -toman 3 y 4 INT como D: 9 suj. (45%)

En el Reportaje (R):

—identifican cinco D, con sus fuentes [esperado]: 8 sujetos (40%)

—identifican entre 2 y 4 D con fuente, y toman 1 o más INT como D: 10 suj. (50%)

—identifican entre 0 y 1 D con fuente, y toman 1 o más INT como D: 2 suj. (10%)

De los **sujetos que toman interpretaciones como datos:**

-toman 1 y 2 INT como D: 7 suj. (35%) -toman 3 y 4 INT como D: 5 suj. (25%)

**En síntesis:** En el AA, *solo una cuarta parte* de los sujetos cumplen con la tarea de manera satisfactoria. Las tres cuartas partes confunden interpretaciones con datos, al punto que casi la mitad, *el 45%, incluye entre 3 y 4 interpretaciones en un conjunto de 5*

supuestos datos. En esos casos, *ponen como fuente de los datos*, menciones bibliográficas como las del Ejemplo B. Esta tendencia se repite en el R, aunque aquí, 40% identifican correctamente datos y fuentes (vs. el 25% en AA). Son aquí, pues, 60% del grupo los que incluye por lo menos una interpretación en cinco transcripciones consideradas “datos”, y el 25% *incluye por lo menos tres interpretaciones* en ese conjunto.

**2.2.b.-Identificar Interpretaciones y menciones de coincidencias; ítems 2 y 4**

En el Artículo Académico (AA):

—identifican 3 INT y señalan coincidencias con otros autores [esperado]: 10 suj. (50%)

—identifican 3 INT pero señalan mal coincidencias\* o las omiten: 3 suj. (15%)

—identifican 1 o 2 INT pero señalan mal las coincidencias\* o las omiten: 7 suj. (35%)

\*mencionan *fuentes de datos* (vgr., indican a la OIM —que aparece como fuente en el Ejemplo A— como quien coincide con una interpretación formulada por el autor).

En el Reportaje (R):

—identifican 3 INT y señalan 0 coincidencias con otros autores [esperado]: 10 suj. (50%)

—identifican 3 INT pero señalan mal coincidencias\* o lo omiten: 6 suj. (30%)

—identifican 1 o 2 INT pero señalan mal coincidencias\* o lo omiten: 4 suj. (20%)

\*señalan *coincidencias de tema* con el otro artículo.

**En síntesis:** Tanto en AA como en R, el 50% puede identificar en forma satisfactoria INT y menciones de coincidencia correctas; pero *en la otra mitad del grupo*, en ambos casos, solo pocos llegan a encontrar las tres interpretaciones pedidas (entre 15% y 30%), y todos indican fuentes de datos en lugar de menciones de coincidencia con otros autores. Es en el R —donde simplemente no existen citas de otros autores con los cuales se coincide— que se indican coincidencias con el **contenido del otro texto**, (en tanto ambos se refieren a la inmigración), o entre lo que dice la reportada y ellos mismos, en tanto partícipes de la sociedad a la que se refiere el tema del artículo.

**2.2.c.-Diferencias al transcribir datos e interpretaciones de uno y otro texto; ítem 5**

**5a:** ¿encuentra diferencias entre las transcripciones [de D y fuentes] efectuadas para el ítem 1 y para el ítem 3? [Esperado: no hay diferencias, pues ambos textos indican claramente D y la fuente de sus datos]:

**Sí: 6 suj. (30%) - No [correcto]: 8 suj. (40%) - N/C 1 suj.: (5%) - Error\* 5 suj.: (25%)**

\*se trata de sujetos que no responden a la consigna, unificando los ítems 5a y 5b en una sola respuesta, mezclando D e INT. Estos sujetos se refieren a diferencias o similitudes de contenido temático y no a diferencias en la transcripción pedida (ver adelante ítem 5c).

**5b:** ¿encuentra diferencias entre las transcripciones [de INT y coincidencias] efectuadas para el ítem 2 y para el ítem 4? (la respuesta esperada es que sí hay diferencias, pues en el reportaje no hay

mención de coincidencias con otros autores ni citas bibliográficas al respecto):

**Sí [correcto]: 14 suj. (70%) - No: 0% - N/C 1 suj.: (5%) - Error\* 5 suj.: (25%)**

\*el mismo tipo de error que en 5a, y los mismos sujetos.

5c: en caso de notarlas, ¿qué tipo de **diferencias en la transcripción** son encontradas en 5a y en 5b? [Transcripciones textuales. Puntuación original. Errores de ortografía literal o acentual señalados con \*]:

?Un primer grupo, minoritario, de 6 de los 14 que respondieron “sí” en el anterior ítem (**30% del total**), que notaron diferencias solo en el caso de las INT y, además, **las atribuyeron a diferentes géneros textuales** [Esperado]:

**-Ejemplo 1:** *Entre los puntos 2 y 4 encontré como diferencia no tener otros autores o estudiosos nombrados por la socióloga y lo atribuyo a que al ser un reportaje estaba dirigido a la opinión de la misma y no es un texto académico (suj. 1).*

**-Ejemplo 2:** *Los artículos están dirigidos a diferentes tipos de lectores. El 1º está dirigido a un lector especializado, donde el rigor científico de los datos suministrados confiere el prestigio y valor a dicho artículo. El 2º es periodístico, de divulgación, no necesita de datos contrastados ni referencias que lo transformarían en un texto de ardua lectura para el lector promedio (suj. 10).*

?Un segundo grupo de 13 suj., formado por 8 de los que respondieron “sí” en 5b, más los 5 suj. que unificaron ambas respuestas, (**65% del total**) **responden que las diferencias son debidas al enfoque temático de los textos:**

**-Ejemplo 3:** *El primero habla de las características de las migraciones globales por procesos económicos, políticos, globales y culturales. En cambio en el segundo se fomenta la inmigración europea [sic] y habla de la estigmatización hacia los inmigrantes (suj.2)* [Nota: la socióloga reportada dice: «Argentina tiene una voluntad histórica de atraer al migrante europeo, que pervive en el artículo 25 de la Constitución (después de la reforma) en el que se expresa que “el gobierno federal fomentará la inmigración europea”».

**-Ejemplo 4:** *Encuentro diferencias entre ambas interpretaciones ya que en el artículo académico se toma al inmigrante como una persona en busca de nuevos y mejores oportunidades de trabajo y en el reportaje a la socióloga se muestra \*como[cómo] la sociedad estigmatiza al inmigrante y lo caracteriza como quien viene y se lleva la plata a su país de origen, nos sacan el trabajo y llenan hospitales. (suj. 9).* [Nota: la socióloga reportada dice: «Hoy existe una resignación de las llamadas “migraciones tradicionales” [las de comienzos del S.XX] y un cambio en las percepciones respecto de tales migrantes. Desde la mirada actual tales colectivos son percibidos como ‘trabajadores’, ‘personas con valores’, que venían a quedarse y sentían esta patria como propia [En cambio,] a los migrantes limítrofes los caracterizan como quienes ‘vienen y se llevan la plata a sus países de origen’, ‘vagos’ y al mismo tiempo son quienes ‘nos sacan el trabajo’, y quienes ‘llenan’ hospitales y escuelas limitando el acceso a los argentinos».

**-Ejemplo 5:** *De 1 a 4 [se refiere a los ítems] encontramos la diferencia que los porteños se identificaban con que todos \*vajabamos de los barcos, encontramos que se denominaban vagos porque venían a ocupar el trabajo de otros y encontramos a los trabajadores*

*como \*decía (sic) Castler y Miller (sic) que venían a buscar una mejor calidad de vida (suj.4). [cfr. autor y párrafo en Ejemplo B, sección 2.1.)*

**-Ejemplo 6:** *Entre lo que transcribí en 1 y 3 no encuentro diferencias significativas. Se habla prácticamente del mismo tema y se remarca la idea de las causas y opiniones de la migración. Entre 2 y 4 no encuentro diferencias significativas sino similitudes [ : ] se habla del mismo tema y se remarca la idea de lo que se piensa sobre los inmigrantes que vienen a nuestro país, las causas que crean esa migración y la idea que tenemos sobre la misma (suj.19) (entre corchetes puntuación añadida).*

**En síntesis:** Solo el 30% responde que la *diferencia* entre uno y otro texto es que no aparecen *coincidencias* citadas en el reportaje, y ello se relaciona con el género textual. La mayoría, 7 de cada 10 sujetos responden erróneamente a la consigna y establecen *diferencias* o *coincidencias* temáticas entre los autores de ambos textos, u opinan ellos mismos sobre el tema, estableciendo diferencias o coincidencias con los autores.

#### **2.2.d-Su condición académica ¿agrega valor a las opiniones de la reportada? (ít. 6)**

—Responden “**sí**” **14 suj. (70%)**, —responden “**no**” (**0%**), y —responden “**depende**” **4 suj. (20%)**; -en blanco: 2 suj. (**10%**). [Esperado: Sí le agrega valor, pero es necesario analizar su fundamentación y comparar su opinión con la de otros expertos. Vale decir: un “sí” con salvedades, o un “depende” aclarado en sus alcances].

**Fundamentos del sí:**

**-Ejemplo 7:** *Sí, porque la socióloga estaba a favor de que no eran vagos ya que los inmigrantes venían a mejorar su calidad de vida y sentían la patria como suya (suj.4)*

**-Ejemplo 8:** *Sí, le agrega valor a sus opiniones porque sus estudios como socióloga han hecho que se encuentre mayoritariamente capacitada para discutir sobre la temática (suj.11)*

**-Ejemplo 9:** *Sí, la socióloga puede acercarse a problemáticas sociales, y la migración es uno de ellos. Le permite ver con mayor foco ideales y conflictos de la migración (suj.18)*

**Fundamentos del “depende”:**

**-Ejemplo 10:** *Depende, porque aunque se basa en sus conocimientos profesionales, ella no está exenta de ideología (suj.8)*

**-Ejemplo 11:** *Depende, porque su especialidad no agrega valor a sus opiniones, lo que le da interés son la validez de sus razonamientos y el enfoque que pueda dar desde sus conocimientos en tanto sea lógico y coherente (suj.12)*

**-Ejemplo 12:** *Depende del caso, porque si bien se supone que la socióloga debe haber estudiado estos temas, tenemos que confiar en que es así, porque no nos demuestra opiniones de otros estudiosos que sustentan las suyas (suj.15).*

**-Ejemplo 13:** *Depende, en el caso de la socióloga, ella da sus opiniones en base a sus estudios y su experiencia, pero los datos (sic) que presenta no tienen todos el respaldo de otros autores. (suj.20).* [Nota: los datos aportados por la entrevistada se fundamentan en tres fuentes: dos Censos Nacionales de Población, y un artículo de la Constitución Nacional. Evidentemente, confunde D con INT]

**En síntesis:** La mayoría (70%) otorga un valor importante sólo a la formación académica como base de aceptación de las opinio-

nes manifestadas por la reportada, casi nadie analiza sus fundamentos, y solo un 20% lo acepta en general y expresa reservas (algunas más pertinentes que otras) que podrían postergar una aceptación inmediata.

### 3. Conclusiones

Para realizar la tarea pedida (responder un cuestionario sobre componentes argumentales de dos textos correspondientes a un Artículo Académico –AA– y un Reportaje –R–), los estudiantes (N=20) debían adoptar una actitud crítica, referida a los requisitos que cabe esperar en un texto argumentativo para su valoración: cuáles son los datos y cuáles sus fuentes; cuáles sus interpretaciones u opiniones sobre los datos, y si se mencionan o no a coincidencias con otros autores; por último, se les preguntaba si la condición de socióloga de la reportada le agregaba valor a sus opiniones sobre el tema (en ambos textos, la inmigración). No se les pedían opiniones sobre el contenido de los textos, sino un análisis de la forma en que los autores sustentaban las suyas. Se les pedía, pues, una *evaluación metaargumentativa* (Marraud 2015). Como podía preverse, de acuerdo con los antecedentes de investigaciones sobre el tema (ver Sección 1), las mayores dificultades se manifestaron en la **discriminación entre datos (D) e interpretaciones (INT)** de esos datos. Ello se acentuó ante la presencia de las variadas referencias bibliográficas presentes en uno de los textos: el AA (ver 2.1). En comparación con el R, aparecieron más sujetos que confundieron no solo D con INT (75% AA vs. 60% vs. R), sino también una gran parte de esos mismos sujetos confundieron menciones de **fuentes** de datos, con menciones de **coincidencias** con otros autores sobre INT (ver 2.2.a). El R, en cambio, mostraba una notable diferencia (desde el punto de vista del cuestionario) con respecto al AA, pues no tenía ninguna referencia bibliográfica de coincidencias con otros autores (ver 2.1., Ejemplos. B y D). El 50% de los sujetos señaló este hecho (ver 2.2.b); pero, solo el 30% de los sujetos lo atribuyó a la diferencia entre géneros textuales (Ejemplos 1 y 2). La mayoría (65%) manifestó, en este punto, una **gran dificultad para discriminar** su rol de lectores de contenido, de su rol de “revisores de garantías argumentativas” (demandado por el cuestionario). Señalaban, en consecuencia, que las diferencias eran debidas a que en un texto se hablaba de la inmigración en el mundo y en el otro, sobre la inmigración en nuestro país. Muchos pasaron a referir y contrastar ese contenido (Ejs. 3 y 4), e incluso, algunos no vieron directamente diferencia ninguna entre los textos, ya que en ambos el tema es “inmigración” (Ej.6), o tomaron las afirmaciones de un texto para abonar lo que sostiene el otro (Ej.5). Se podría suponer que el involucramiento con aspectos del R (con opiniones sobre actitudes de nuestra propia sociedad) llevó a alguno de los sujetos a distorsionar el contenido textual y malinterpretar no solo la consigna del trabajo, sino también importantes matices de lo que habían leído (Ejs. 3 y 4), hecho que no sucedió con el AA.

En esta indagación exploratoria aparecen, en consecuencia, **tres aspectos a tener en cuenta para futuras líneas de trabajo**. El **primero**, que *pueden confundirse datos con interpretaciones y, aunque se identifiquen datos, pueden no distinguirse fuentes de datos, de menciones de otras opiniones*. El **segundo**, que en un argumento dado, *dependiendo del contenido, pueden existir*

*distorsiones personales en la comprensión de los datos y opiniones sostenidas*, por más datos comprobables y respaldos que se presenten. Cabe considerar un **tercer** aspecto: que, si llegaran a existir, además, manipulaciones tendenciosas de los mismos datos al ser presentados a determinados auditorios (lo que Oxford Dictionary denominó “posverdad”), su impacto distorsivo podría ser aun mayor.

Con respecto al interrogante sobre el valor que le añade a la persona reportada su condición de académica experta en el tema sobre el que se la consulta, la manifestación de los estudiantes fue mayoritariamente poco inclinada a postergar una admisión inmediata de las opiniones sostenidas, pues solo el 30% eligió la opción “depende”, estableciendo reservas, alguna de las cuales se basan en la mencionada confusión de Datos con Interpretaciones (Ej. 13) o en las propias opiniones de la reportada (Ej. 7).

Resulta importante agregar que la indagación exploratoria reseñada, además de sentar las bases de futuras profundizaciones para corroborar o no las tendencias encontradas, sirvió a la vez a los fines de devolver a los alumnos las conclusiones obtenidas, revisar con ellos sus implicancias y planificar, a nivel didáctico, una ejercitación sobre comprensión de argumentos adecuada a las características del grupo analizado.

### NOTAS

(1) Toulmin abogaba por la construcción de una “*lógica práctica comparada*” (2007, pp. 266/267), entre distintos campos de argumentación, que ampliara el ámbito del estudio lógico de los *argumentos analíticos* (deductivos y válidos, propios de las matemáticas y la lógica formal), abarcando también los *argumentos sustanciales* (no deductivos, es decir, inductivos y analógicos, o informales, como los que pueden darse en la vida social).

(2) En ingresantes a la universidad, relacionado con a las diferentes voces o polifonía de los textos argumentativos, hemos podido comprobar poco conocimiento del significado de las comillas (fundamentales en citas directas) y otros signos de puntuación, básicos para la comprensión del texto argumentativo (Raventos, 2013a, 2013b, y 2010).

(3) Cfr.: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>.

Al 1-6-17, el término no figura en el Diccionario de la RAE. Adoptamos la escritura “posverdad” (sin t, y sin guion), según las recomendaciones de la RAE para sufijos.

(4) El concepto mismo de “hecho objetivo” merece un análisis epistemológico más detallado, pero el acuerdo sobre la existencia o no de un suceso, sobre su ocurrencia efectiva con determinadas características, parecería ser un acuerdo objetivo inicial ineludible para aceptar cualquier argumento sobre el mismo. Se trata de un criterio mínimo indispensable para establecer un intercambio argumentativo. Luego, se trata de establecer verdades comprobables, según criterios aceptados, acerca de las características de tal hecho. Lo que se ha denominado “posverdad” sobre un hecho bien podría ser denominado “preverdad” (o simple pre-juicio) o bien, falsedad sostenida mediante un discurso que intenta transformarlo en “verdad” creíble.

(5) Alumnos de 1er. año de Psicología de la Univ.de Morón. Investigación enmarcada en el Proyecto Ubacyt 01/Q411, 2014-2017, dirigido por Mabel Giammatteo.

(6) Respectivamente: J. Valero-Matas, J. Coca e I. Valero-Oteo, catedráticos de las universidades de Valladolid y Salamanca, en *Papeles de población*, vol.20, Nº.80, 2014, y reportaje a la socióloga R. Tavernelli, en el diario *Página 12* de Bs. As., 18-12-16.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E.; Nogueira, S.; Silvestri, A. (2002): "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", en *Revista Signos*, vol.35, Nº 51-52, pp. 129-148.
- Fuentes, C. y Santibañez, C. (2014): "Razonamiento, sentido común y derrotabilidad", en *Kriterion*, vol. 55, Nº 130.
- Marraud, H. (2015): "Argumentos e inferencias: teoría de la argumentación y psicología del razonamiento", en *Cogency*, vol. 7, Nº 1, pp. 47-68.
- Raventos, M. (2010): "Función de la puntuación en la demarcación sintáctica y el tratamiento inferencial de los datos: una aportación empírica". En *Memorias del Segundo Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Tomo I, pp. 442-444.
- Raventos, M. (2013a): "Algunos datos empíricos sobre la competencia en la notación de citas textuales". En *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Tomo 1, pp. 263-266.
- Raventos, M. (2013b): "Comillas y marcas gráficas en la detección de las diferentes voces de un texto argumentativo". En *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Tomo 1, pp. 267-271.
- Toulmin, S. (2007): *Los usos de la argumentación*. Península, Barcelona.

# ENTRE EL AISLAMIENTO Y LA INCLUSIÓN: AVATARES DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL CIENTÍFICO

Re, Nancy; Lopez, Nancy Susana; Lopérgolo, Julieta  
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina

---

## RESUMEN

La investigación "Representación social de las profesiones en estudiantes del último año de la escuela media" (2015-2017) se desarrolla en el marco de un convenio entre la UCES y el Programa de Orientación Vocacional del Hospital "Juan A. Fernández" (CABA). El propósito es caracterizar la representación que construyen los alumnos del último año del colegio secundario de las profesiones y los profesionales de Abogacía, Contador, Geología, Ingeniería, Medicina y Ciencias Físico-Matemáticas. La información fue relevada en colegios públicos y privados de CABA y Rafaela. Compartiremos resultados parciales de las profesiones de físico y matemático a través de cuestionarios con respuestas abiertas, relatos y gráficos vinculados a las profesiones y los profesionales de dichas áreas, echando luz sobre las distintas visiones y dimensiones de las representaciones sociales que guían las elecciones vocacionales de los estudiantes. Enfatizaremos las idealizaciones, prejuicios, anacronismos e influencias presentes en dichas construcciones, tanto como en los aspectos invisibilizados de la profesión del científico. También estableceremos comparaciones y articulaciones con las contribuciones de otros investigadores (Daraio, 2011; Daraio 2016; Pujalte, Gangui y Adúriz Bravo (2012) que pusieron el acento en los efectos que provocan visiones distorsionadas de la ciencia en la elección de los jóvenes.

## Palabras clave

Representación social, Identidad profesional, Imagen ocupacional, Elección vocacional

## ABSTRACT

BETWEEN ISOLATION AND INCLUSION: VICISSITUDES OF SCIENTIST SOCIAL REPRESENTATION

The research "Social representation of professions in last year High School students" (2015-2017) is carry on in the context of an agreement between the Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales and the Vocational Orientation Program of Juan A. Fernández Hospital (CABA). The research targets to characterize the representation that last year High School students construct about professions and professionals of Law, Accounting, Geology, Engineering, Medicine, Physics and Math Sciences. The information has been collect in public and private schools in CABA and Rafaela Town. In this paper we share partial results of the research regarding the professions of physicist and Mathematician. The information gathered up using surveys with open answers, short stories and graphics linked to the professions and professionals of those areas, casting light on the different visions and dimensions of social representations that guide students vocational choices. We emphasize the idealizations,

prejudices, anachronisms and influences that are present in those constructions, as well as the invisibilized aspects of the profession of scientist. We will stablish comparisons and articulations with other researchers contributions (Daraio, 2011; Daraio 2016; Pujalte, Gangui and Adúriz Bravo, 2012) who have paid attention to the effects that incite distortion visions of science in youths choice.

## Key words

Social representation, Professional identity, Occupational image, Vocational choice

## Planteo del problema, características de la muestra y metodología

En los últimos años, en relación con el ingreso al sistema de educación superior, se crearon desde las políticas públicas diversos instrumentos para estimular el incremento de la matrícula y la permanencia de los alumnos en algunas carreras consideradas prioritarias para el desarrollo económico y productivo del país. Sin embargo, distintos relevamientos mostraron que dichos instrumentos no incidieron de modo contundente en las decisiones de los jóvenes, quienes parecen seguir prefiriendo carreras tradicionales. Nuestra hipótesis es que los estudiantes no logran construir una representación de las carreras adecuada a los perfiles profesionales y a las posibilidades que brindan, lo que demuestra la existencia de líneas de tensión entre información y representación a resolver en las prácticas de orientación vocacional.

Esta investigación se propone caracterizar la representación que construyen los alumnos del último año del colegio secundario de las profesiones y los profesionales de Abogacía, Contador, Geología, Ingeniería, Medicina y Ciencias Físico-Matemáticas. El relevamiento se llevó a cabo con una muestra de 320 alumnos que cursan el último año de la escuela media en colegios públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de Rafaela seleccionados en función de las características socioeducativas de la población que asiste y las orientaciones impartidas en ellos.

El marco conceptual está constituido por los aportes de Guichard (1995) sobre la influencia de la escuela en la construcción de las intenciones de futuro en los jóvenes y las contribuciones de Dumorá (2006) respecto de la formación de las identidades profesionales. El marco general corresponde a la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961) y los aportes realizados por Abric (2002) y Jodelet (2000, 2003). También retomamos el concepto de imagen ocupacional de Bohoslavsky (1971) para analizar las posibles causas que distorsionan el acceso a una información segura y confiable de los roles y áreas ocupacionales.

En el marco de esta investigación se elaboraron instrumentos de

recolección de datos. Se administraron cuestionarios abiertos, dibujos y relatos libres producidos colectivamente, en pequeños grupos, para investigar cómo los jóvenes ponen en juego las representaciones de las profesiones que constituye nuestro objeto de investigación. El análisis de la información se realizó a partir de criterios propios de los métodos proyectivos en Psicología, y del Método de Comparación Constante (MCC) de Glasser y Strauss (1967). Se construyeron algunas categorías previas y se puso especial cuidado en recoger otras surgidas del lenguaje mismo de la situación de investigación. Los indicadores de las técnicas proyectivas y de los elementos constitutivos de las identidades profesionales nos permitieron construir categorías del primer tipo para las representaciones gráficas y las producciones verbales.

Una apretada síntesis de los resultados parciales obtenidos en nuestra investigación muestran la presencia de idealizaciones, prejuicios, anacronismos, contaminaciones e influencias presentes en la construcción de dichas representaciones que distorsionan, de manera más o menos intensa, la información referente a los campos profesionales actuales y sus perspectivas futuras.

En este trabajo se expresan resultados parciales obtenidos del análisis de relatos e imágenes relativas a la profesión y a los profesionales del campo de las ciencias físico-matemáticas enfatizando tanto las distintas visiones y dimensiones que conforman las representaciones sociales que operarían como causa de aceptaciones y rechazos en la elección vocacional de los estudiantes, como también los aspectos invisibilizados de la profesión del científico.

Para enriquecer nuestra perspectiva se incorporaron aportes de otras investigaciones recientes en nuestro medio que se han propuesto estudiar la vinculación entre las representaciones sociales que los estudiantes poseen de la Física y las causas que guían su elección de la carrera universitaria (Zorrilla y Mazzitelli, 2013); los trabajos de Daraio (2011; 2014) respecto de las representaciones sociales y su articulación con las vocaciones y trayectorias científicas; y otras investigaciones como las de Pujalte, Gangui y Adúriz Bravo (2012) que echan luz sobre los efectos que provocan las visiones distorsionadas de la ciencia en la elección de los jóvenes.

### **II.a. Cuestionario de respuestas libres**

Partimos de categorías iniciales tales como cualidades de la profesión, dificultades y obstáculos en el ejercicio profesional, acciones, herramientas y lugares de trabajo, etc. Otras categorías, como aptitudes y actitudes del profesional, se fueron extrayendo del lenguaje mismo de la situación de investigación aplicando el MCC

De acuerdo con los **rasgos otorgados a las profesiones y al ejercicio profesional**, en las carreras como Física y Matemática puede apreciarse que los jóvenes no encuentran elementos tangibles para construir una representación ajustada de las profesiones vinculadas a ellas en consonancia con las exigencias de los tiempos actuales. Así, quedan indefinidos los límites, funciones y acciones de estos profesionales. Se evidencia confusión entre las cualidades otorgadas a la profesión y las cualidades del profesional.

En cuanto a las **cualidades** de la profesión encontramos que se califica al profesional como un ser inteligente, trabajador, estudioso, intelectual, pero también atribuyen cualidades al profesional, aspecto sobre el que no se interroga a los jóvenes pero que ellos

aportan. Así, los científicos pueden ser sujetos mentalmente desorganizados, poniendo en juego los estereotipos asociados a la imagen del físico-matemático como científico loco.

En cuanto a los **campos laborales** persiste la idea del científico que trabaja en soledad, alejado del campo social, introvertido, aunque poseedor de una capacidad intelectual superior. La docencia en todos sus niveles y la investigación en laboratorios parecieran ser las tareas exclusivas asignadas a estos profesionales. Así, se mencionan como lugares de trabajo escuelas, institutos, universidades, laboratorios, colegios, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

En lo que respecta a las **dificultades y obstáculos del ejercicio profesional**, la actividad supone mucha dedicación y “dificultades con los alumnos”. Otro obstáculo es la falta de tiempo personal, las pocas horas de descanso, el estrés y el hecho de “llevar trabajo a la casa”.

Pujalte, Gangui y Adúriz Bravo (2012) mencionan la presencia de un estereotipo que insiste en las producciones analizadas en nuestra investigación: la imagen del científico aislado de la sociedad, dedicado exclusiva y obsesivamente a cambiar el mundo. Se trata de una visión épica que al tiempo que idealiza la labor del científico lo despoja del quehacer cotidiano, mundano y de la realidad en la que vive. En esta investigación los autores destacan la presencia de elementos mágicos que realzan la figura del científico como alquimista medieval, tal como es representado, según los jóvenes, en las series televisivas, películas, cómics y publicidades. La tensión entre información y representación contradice la valoración de la actividad científica como un bien social y antepone el rechazo y la desidentificación.

Zorrilla y Mazzitelli (2013), en el caso concreto de la carrera de Física, consideran que lo que constituye un verdadero obstáculo a la hora de elegir dicha carrera es la dimensión epistemológica en juego, pues solo permite visibilizar los aspectos formales de la física. Ésta aparece como inaccesible y en cierto punto elitista, ya que es preciso contar con una inteligencia superior, abstracta, despojada de toda cualidad subjetiva.

Respecto de las **satisfacciones** más importantes encontramos el buen pago, el logro de “cosas importantes” y el aprendizaje de nuevas cosas, la posibilidad de trabajar en diferentes áreas, enseñar, llegar a un resultado, resolver problemas. Las aplicaciones concretas de estos conocimientos, así como las características de los problemas a resolver, parecen ser opacos para estos jóvenes, pese a que sostienen la posibilidad de “trabajar en distintas áreas”. Las **acciones** asignadas están casi exclusivamente ligadas a operaciones mentales: sacar cuentas, calcular, investigar, experimentar, solucionar problemas, pensar, razonar. Si bien se menciona que estos profesionales podrían tener beneficios económicos y se hacen referencias generales a “la utilidad social” de estas profesiones, no se muestran áreas de aplicación más allá de la docencia y la investigación básica.

### **Gráficos que representan el dibujo de un profesional**

La consigna consiste en realizar un dibujo –con los aportes de todos los integrantes del grupo– de un profesional de alguna de las carreras investigadas. Las categorías iniciales fueron: figu-

ra y tratamiento de la misma, sexo atribuido al profesional, tipo y cantidad de figuras, escenario, vestimenta, detalles, objetos o instrumentos de la profesión. Otras categorías, tales como contaminaciones, idealizaciones, anacronismos, etc., fueron abstraídas utilizando el MCC.

En el caso de los Matemáticos y Físicos, en muchos casos se grafican sujetos con sobrepeso. Por otra parte, se observa gran cantidad de representaciones sin volumen, con énfasis en la zona de la cabeza en la mayoría de los casos. El escenario predominante es el aula, y luego el laboratorio, espacios interiores en todos los casos. Los **elementos predominantes** son la tiza y el pizarrón, donde se dibujan fórmulas incomprensibles; proliferan cabezas en las que se grafican globos de diálogo con pensamientos.

Con respecto al **sexo adjudicado a los profesionales**, predominan los varones; cuando se dibujan mujeres el aspecto es ambiguo y la edad es más bien indefinida o mayor. En cuanto a la **cantidad de figuras** presentes en el escenario de trabajo, los matemáticos y físicos son dibujados mayoritariamente en soledad; en otros casos, con alumnos; y en algunos dibujos aparecen con un ratón en lugares de trabajo descuidados y deteriorados. El profesional aparece solo, y cuando está dando clases está desconectado de los alumnos. Los escenarios son poco atractivos. El cuerpo, cuando aparece, lo hace con poco dinamismo.

Las **contaminaciones** se observan en relación con los químicos. Cuando se los visualiza en un rol docente se plantea cierta confusión con los profesores que dictan estas asignaturas en la escuela media. Las **idealizaciones** se vinculan con la capacidad intelectual que les permite descifrar cálculos incomprensibles. Lo idealizado es la capacidad de abstracción, si bien desligada de sus aplicaciones prácticas. Aparecen figuras degradadas, ridiculizadas, viejas, con rasgos grotescos, despeinados, con verrugas, ojos saltones, y en algunos casos comparados con ratas. Insiste la idea del científico loco o aburrido, y en algunos gráficos “drogado”.

Los **anacronismos** están vinculados con la presencia de útiles escolares –no se observan instrumentos actuales, salvo alguna computadora–, rodetes y portafolios antiguos. No aparecen **metonimias**. En cambio, se encuentran **metáforas** representadas en los gráficos en la figura del “ratón”, símbolo tanto de la decadencia de los lugares de trabajo como del sujeto inmerso y abstraído en la labor (“ratón de biblioteca”).

Respecto de **lo novedoso**, la representación de los físicos-matemáticos ha variado muy poco. Es ostensible la pérdida de equilibrio entre cuerpo y mente, lo que en muchos casos significa la posibilidad de caer en la locura, en tanto supone un desequilibrio entre el mundo de las ideas y la realidad. Un correlato de esta pérdida de equilibrio es la soledad. Los físicos y matemáticos aparecen como seres asociales, sin familia ni colegas. La actividad de pensar parece ubicar a estos sujetos por fuera del mundo y sus coordenadas espacio-temporales. Los problemas a resolver son puramente abstractos y sólo ellos son capaces de hacerlo. El pensamiento aparece como una creación que se basta a sí misma. Su labor es oscura y enigmática, con poco apego a lo concreto. La única relación social visible es la de docente-alumno, si bien guarda sus peculiaridades: el docente se expresa a través de fórmulas, enseñando y corrigiendo, con poca interacción con el alumno,

quien aparece impotente y cosificado.

En lo que respecta a los relatos, **lo novedoso** asoma en la percepción que tienen los jóvenes respecto de la importancia del trabajo del físico y del matemático, aunque no alcancen a comprender en qué reside esa importancia. En los gráficos se observa la dificultad para incorporar la novedad en tanto prevalece la asimilación a lo conocido y estereotipado. No se observan rostros alegres o felices en el caso de los físico-matemáticos, asociado esto con el sacrificio de la vida personal y social que supone, según se evidencia en los relatos y gráficos analizados. La desconexión obedece a la permanencia de aquellos en un mundo propio y particular.

Daraio (2011) llama la atención respecto de las distorsiones que producen y reproducen los medios de comunicación a nivel material sobre la imagen del científico y también las que se producen en el ámbito académico y en el de la epistemología y didáctica de la ciencia. En consonancia con nuestro estudio, la autora encuentra en dibujos analizados la representación del científico como hombre solitario y extravagante en la que predomina una visión negativa de la imagen personal del científico y su labor. En dicha visión colabora la dimensión epistemológica, y dentro de ella una versión que apuesta a un ideal universalista, desinteresado y escéptico de la ciencia que desliga a ésta de su contexto histórico, social, económico, político y cultural de producción. Para atribuir “coherencia epistemológica a la enseñanza y mejorar actitudes hacia el aprendizaje de la ciencia a través de valores” es necesario rescatar la dimensión subjetiva presente en toda elección vocacional, ya que en aquélla se pone en juego el deseo que confronta muchas veces con las representaciones que el imaginario social ofrece y materializa en discursos respecto de la ciencia y la tecnología. Al mismo tiempo, dicha dimensión interpela a la tarea del orientador a la hora de trabajar en la deconstrucción de las visiones distorsionadas que obstaculizan mediante estereotipos y prejuicios la elección vocacional de los jóvenes.

Daraio retoma la asociación entre genialidad y locura, entendiendo genialidad como uno de los nombres de la ciencia que coinciden con sus aspectos visibles: allí encontramos los avances y descubrimientos que se hacen públicos y hacen de la ciencia un bien social. La locura sería precisamente aquello que invisibiliza los aspectos positivos de la elección de la vocación científica y que une dicha elección con el aislamiento y el sacrificio. El mito del genio loco asociado a la desmesura constituye un ideal romántico en el que parecen coexistir dos versiones: la del monstruo o “bicho” del que se desconoce lo que hace, y la del genio o “bocho” que se sacrifica para beneficiar a la humanidad con sus investigaciones y descubrimientos.

#### · **A modo de conclusión: algunos interrogantes**

El análisis de las producciones escritas y gráficas de los jóvenes con los que hemos trabajado nos ha permitido pensar lo que a primera vista aparecía como un profundo rechazo hacia la identificación de la función social de la ciencia y un énfasis particular en el resguardo del individualismo a la hora de elegir o descartar la elección futura de carreras como Física o Matemática.

Lo que observamos es que si bien en la mayoría de las producciones se destaca la importancia de la contribución de la ciencia



para el desarrollo del país y se valoran, acaso en exceso, los rasgos necesarios para dicha contribución (inteligencia desmedida, capacidad de abstracción por encima de la media, incluso de lo "normal"), la misma es pensada en términos de sacrificio y sufrimiento a pagar con el aislamiento y la locura, además del escaso reconocimiento social y un éxito profesional con remuneraciones poco acordes.

Ahora bien, ¿es la ciencia en general, y las carreras científicas en particular, las que están desprestigiadas para los jóvenes en función de todo aquello a lo que deben renunciar por su exigencia? ¿O es el campo social lo que está desestimado por los estudiantes que no ven al espacio social, público, como lugar de construcción colectiva, más allá de su interés individual a la hora de elegir?

Nos parece interesante continuar analizando este interrogante, pues entendemos que lo que aparece negativizado en el imaginario de estos jóvenes es el campo social mismo; negativización que sí está atravesada fuertemente por la pregnancia que el individualismo ha cobrado en estos jóvenes en épocas en las que la ética de la producción, según Bauman (2000), ha dado paso de una manera salvaje a la estética del consumo desarticulando toda estrategia para mantener unido el lazo social.

Hemos podido observar que la asociación entre ciencia y locura sigue vigente hoy para los estudiantes a pesar de la tendencia académica a transmitir que existe una imparcialidad científica (Adúnez Bravo, 2005).

Por otro lado, entendemos que los avatares de nuestra política económica tanto como de las políticas científicas y el tratamiento otorgado a los científicos en momentos claves de nuestra historia como país, no son ajenos a las dificultades en la representación de las carreras científicas en los jóvenes. En momentos en los que el neoliberalismo recrudece, desplazando al Estado de su lugar preponderante y colocando al mercado en su lugar, la Educación es pensada nuevamente como gasto. La reducción del presupuesto destinado a Ciencia y Técnica a partir de 2015 vuelve a colocar a las carreras científicas en la vía del sacrificio. Es por esto que resulta interesante formular y desarrollar políticas públicas –representadas consecuentemente en su vertiente académica– capaces de convocar a los estudiantes de carreras vinculadas con la ciencia, en el caso que estamos tratando, desde un lugar alternativo al sufrimiento y el sacrificio, anudando el interés por la ciencia con la necesidad de un pensamiento colectivo sobre la importancia de la misma para el desarrollo productivo del país.

## NOTA

\*Equipo de investigación: Nancy Re y Alberto Casanovas (Lic. en Psicología UCES-UBA); Nancy López (Lic. en Psicología y Psicopedagogía), Mariel Lamelas (Lic. en Psicopedagogía) y Eliana Heiber (Lic. en Ciencias de la Educación) (Equipo de Orientación Vocacional del Hospital General de Agudos Juan A. Fernández); Silvana Best (Psicóloga UCES-Rafaela), Antonella Furchi (Lic. en Psicología UCES); Julieta Lopérgolo y Perla Zloto (estudiantes Lic. Psicología UCES).

## BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2000). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona: Gedisa.
- Bohoslavsky, R. (1971). Orientación Vocacional. La Estrategia Clínica. Buenos Aires, Galerna.
- Daraio, V. (2014, inédito). Tesis de Maestría en Educación, Lenguajes y Medios. Las representaciones sociales y las trayectorias científicas. Un estudio de caso con estudiantes y graduados de carreras de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de San Martín.
- Dumora, B. (2006). Curso de posgrado Los procesos de racionalización en psicología de la orientación. Las prácticas de ayuda para la orientación de los adolescentes y jóvenes en los comienzos del siglo XXI: Desafíos y métodos. Buenos Aires, Centro Franco Argentino de Altos Estudios, UBA.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). "El método de comparación constante de análisis cualitativo", en El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, Illinois, Edición, revisión y ampliación de María José Pozzi.
- Jodelet, D., Guerrero, A. (Coords.) (2000). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Jodelet, D. (2003). Conferencia de Apertura. Primeras Jornadas Nacionales sobre Representaciones Sociales. CBC- UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 17 y 18 de octubre. Obtenido desde <http://www.cbc.uba.ar/html/noticias/repso.html>
- Moscovici, S. (1986). Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Buenos Aires, Paidós.
- Pujalte, A., Gangui, A. y Adúriz-Bravo, A. (2012). La ciencia en los cuentos: análisis de las imágenes del científico en literatura juvenil de ficción. Instituto de Investigación Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA- Instituto de Astronomía y Física del Espacio- CONICET.
- Zorrilla, C. y Mazzitelli, E. (2013). Influencia de las representaciones sociales acerca de la Física en la elección de los estudios superiores. Universidad Nacional de San Juan.

# PRODUCCIÓN LITERARIA Y TRANSFORMACIONES SIMBÓLICAS EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Rego, María Victoria

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

Se presentan objetivos y estado de avance de la investigación “La producción literaria como eje para el despliegue de la creatividad y la imaginación en niños con problemas de aprendizaje”, la cual se plantea explorar las transformaciones simbólicas de niños con problemas de aprendizaje que asisten a tratamiento psicopedagógico grupal en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica (UBA), a partir de intervenciones clínicas que promueven procesos reflexivos e imaginativos novedosos sostenidos en la oferta de producciones literarias (cuentos, poesías, letras de canciones, microrrelatos, historietas, entre otros). Desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica, aprender es un proceso psíquico complejo que involucra modalidades heterogéneas de representación e investimento de objetos, donde un sujeto construye activamente novedades en su interrelación con el mundo (Schlemenson, 2009). Esto implica la creación de sentidos inéditos ligados a la imaginación radical (Castoriadis, 1993), lo cual desentiende al aprendizaje de un mero acto reproductivo o de apropiación pasiva de contenidos preexistentes, para ser pensado en cambio como un proceso creativo y original de cada ser humano. Los niños con problemas de aprendizaje presentan significativas restricciones en estos procesos, requiriendo intervenciones específicas para la complejización de sus recursos simbólicos.

## Palabras clave

Producción literaria, Transformaciones simbólicas, Problemas de aprendizaje

## ABSTRACT

LITERARY PRODUCTION AND SYMBOLIC CHANGES OF CHILDREN WITH LEARNING PROBLEMS

The article presents main objectives and state of progress of the research “Literary production as an axis for the deployment of creativity and imagination in children with learning problems”, which proposes to explore the symbolic transformations of children with learning problems attending Psychopedagogical group treatment in the Service of Psychopedagogical Assistance (UBA), from clinical interventions that promote new reflexive and imaginative processes sustained in the supply of literary productions (stories, poetry, song lyrics, comic strips, among others). From the perspective of Clinical Psychopedagogy, learning is a complex psychic process involving heterogeneous modalities of object representation and investments, where a child actively constructs new senses in their interrelation with the world (Schlemenson, 2009). This implies the

creation of unprecedented senses linked to the radical imagination (Castoriadis, 1993), which disregard the learning of a mere reproductive act or passive appropriation of preexisting contents, to be thought instead as a creative and original process of each person. Children with learning problems present significant restrictions in these processes, requiring specific interventions for the complexification of their symbolic resources.

## Key words

Literary production, Symbolic changes, Learning problems

## PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA Y PROBLEMAS ACTUALES DE SIMBOLIZACIÓN

En investigaciones recientes del Programa de Investigación de la cátedra de Psicopedagogía Clínica se exploraron y caracterizaron los modos que adquieren los *procesos imaginativos y reflexivos* intervinientes en el aprendizaje, los que se destacan como procesos psíquicos complejos que posibilitan el despliegue de experiencias subjetivantes y transformadoras en el dominio de la oferta social de objetos de conocimiento.

Desde una *perspectiva epistemológica compleja* (Morin, 2000) y afín al *Psicoanálisis Contemporáneo* (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Kristeva 1996, Green 1996) la *Psicopedagogía Clínica* realiza un recorte específicamente subjetivo del aprendizaje, al que se define como una actividad psíquica de máxima complejidad, constitutiva de la subjetividad en intercambio —e interdependencia— con los objetos sociales, y en cuya dinámica singular cada sujeto simboliza al mundo de acuerdo a sus experiencias afectivas y oportunidades sociales existentes (Schlemenson y Grunin, 2013). Es decir que, lejos de reducirse al análisis de los aspectos cognitivos e intelectuales involucrados en el acceso al conocimiento, este recorte destaca la experiencia subjetivante implicada en el aprendizaje, proceso en el que se condensan elementos históricos y actuales, y cuya concreción supone creaciones de sentido singulares que enriquecen la oferta social de objetos previamente instituidos.

Desde este enfoque, aprender supone la posibilidad de crear nuevas imágenes y representaciones a partir de lo dado (Vigotsky 1978) en el despliegue de la *imaginación radical* a la que C. Castoriadis (1993) define como la capacidad constitutiva de lo humano para combinar elementos previos —representaciones— en resultados más complejos y novedosos que organizan nuevas formas y figuras de lo pensable y habilitan a su vez procesos reflexivos de revisión y cuestionamiento de las representaciones anteriormente estables. La ductilidad psíquica requerida para estas formas de pensamien-

to se corresponde con lo que A. Green (1996) denomina *procesos psíquicos terciarios* y describe como la posibilidad de articulación dinámica entre los aspectos fantasmáticos creativos propios de lo primario y la organización de la lógica secundaria, logrando así creaciones de sentido subjetivas que se vuelven transmisibles y compartibles.

Los niños con problemas de aprendizaje dan cuenta de los avatares que pueden encontrar la constitución y despliegue de estos procesos, cuando la existencia de ciertos conflictos detiene la complejización de la actividad representativa, capturando el despliegue de los procesos imaginativos y restringiendo significativamente la creatividad. Se trata de *situaciones conflictivas de carácter inter-subjetivo* que producen un sufrimiento psíquico inelaborable, ya sea por el exceso afectivo comprometido como por la carencia de los recursos simbólicos necesarios para su tramitación, dando lugar a fijaciones y detenimientos en los que se rigidizan formas precarias de resolución que posteriormente se repiten en las distintas situaciones problemáticas que estos niños atraviesan, generando sufrimiento y frustración por la dificultad para concretar su elaboración satisfactoria (Rego, 2015).

De este modo, se realzan en cada niño *ejes de conflicto psíquico singulares* alrededor de determinados momentos histórico-libidinales que dificultan en cada caso el sentido progrediente de la actividad psíquica y la organización de los procesos de simbolización. Son precisamente las formas de presentación de la *producción simbólica* de estos sujetos (sus formas de narrar, dibujar, leer y escribir) las que dan cuenta de estas capturas a partir de indicios figurales y/o de sentido que permiten deducir los momentos en los cuales se concentraron las situaciones conflictivas no resueltas (Schlemenson, 2010). Las producciones de estos niños suelen ser uniformes, desprovistas de elementos subjetivos singulares, ya que la actividad representativa se parcializa y rigidiza, marcando procesos selectivos inconscientes de modos insuficientes de productividad simbólica que se manifiestan en aprendizajes mecanicistas, reproductores y con niveles de sobreadaptación de alto costo subjetivo. Lo anterior se desprende de algunos resultados obtenidos en investigaciones anteriores[i] que asocian dichas restricciones a antecedentes de orden histórico-singular que fracturan o postergan la investidura significativa de los objetos sociales, sesgando y limitando la relación de un sujeto con la sociedad y el conocimiento. Estos casos demandan intervenciones clínicas específicas para agilizar la elaboración de las conflictivas psíquicas que sostienen estas restricciones y generar transformaciones dinamizadoras de los procesos de simbolización que posibiliten otra calidad de inserción en el ámbito educativo y social.

## **PRODUCCIÓN LITERARIA E INTERVENCIONES TERAPÉUTICAS EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA**

En la clínica psicopedagógica las intervenciones terapéuticas promueven alternativas de complejización y ductilidad simbólica allí donde las *conflictivas psíquicas de carácter restrictivo* comprometen las oportunidades de aproximación al deseo de incorporación de novedades en el campo socio-cultural (Schlemenson y Grunin, 2013). Con ese fin, se diseñan herramientas terapéuticas que favorecen una mayor ductilidad representativa en los niños

con dificultades en sus procesos de simbolización, tendiendo a su transformación y plasticidad. Entre estas estrategias, el momento de construcción de una consigna de trabajo en el encuadre clínico transferencial se considera una forma de intervención específica, orientada a propiciar el *despliegue de la actividad reflexiva e imaginativa* a través de la producción en el cuaderno de trabajo en el que cada niño realiza distintas actividades durante las sesiones de tratamiento. Estas propuestas no son preestablecidas ni mucho menos escolarizadas, sino que se originan a partir del intercambio asociativo previo entre los sujetos participantes, de donde el terapeuta toma algún eje nodal y conflictivo para su realce y despliegue en consignas que convocan a la productividad simbólica en actividades gráficas y/o lectoescritas, habilitando así una oportunidad de investimento al trabajo elaborativo sobre el conflicto (Rego 2006, 2015).

En esta línea, *la oferta de producciones literarias ficcionales en el encuadre clínico psicopedagógico* constituye una vía privilegiada para el realce de estos aspectos conflictivos a partir de la propuesta de un *pacto ficcional* (Cantú, 2009) en el que se suscitan proyectivamente elementos de la dramática psíquica de un niño (sus deseos, defensas, temores) promoviendo la expresión y el desarrollo de esos mismos ejes en las tramas narrativas.

El acto de leer convoca a la capacidad de transitar un *espacio transicional* (Winnicott, 1971) que favorece la emergencia de recuerdos, la resonancia de fantasías, y también resulta en una oportunidad inédita para el asombro, la duda, la puesta en cuestión de las certezas (Manguel 2005, Zaid 2011). Por esta razón, es posible afirmar que en el encuadre clínico psicopedagógico la actividad lectora supone también la posibilidad de despliegue de una *experiencia íntima* de transformación subjetiva (Kristeva, 1996), que requiere de una plasticidad psíquica suficiente para pivotear entre la posibilidad de comprender significaciones sociales instituidas y, a partir de ellas, generar sentidos instituyentes, transformadores, creadores, donde la imaginación permita las resonancias subjetivas de lo leído y la reflexión habilite la autonomía del pensamiento (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Cantú 2009).

Sin embargo, en los niños con problemas de aprendizaje la experiencia de la lectura suele reducirse a una mera habilidad para el descifrado y la comprensión de lo ya pensado por otros, o al puro despliegue de sentidos propios desasidos de las significaciones compartidas. En estos casos lo que se pierde es la posibilidad de dialogar con el texto en una experiencia con valor subjetivante (Cantú, 1999).

Las intervenciones que incluyen a la lectura buscan incentivar procesos creativos e imaginativos (Schlemenson, 2009), a partir de *estrategias deconstructivas* que den lugar a resonancias y asociaciones novedosas, favoreciendo la diseminación de sentidos. Las estrategias guardan la forma de *injerto textual* (Derrida, 1989) como operación activa de transformación del texto, incluyendo elementos diferentes o inexistentes que propicien la creación de nuevas representaciones: se parte de las predicaciones establecidas para, por ejemplo, pedir reformulaciones, cambiar personajes, alterar la temporalidad de la trama, inventar otros desenlaces posibles, sustituir algunas acciones por otras.

Se intenta generar lectores creativos que sean *de-constructores del*

*texto* (Derrida, 1997) y puedan tomar de él aquello que los conmueve para transformarlo en un producto distinto, alterando el sentido de lo escrito, elaborando desde allí nuevos enlaces y relaciones. Este tipo de aproximación deconstructiva implica poder abandonar el concepto de lectura reproductora y acceder al texto como una oportunidad para el cruce de sentidos (Schlemenson, 2009), alterando su linealidad y promoviendo proyecciones subjetivas que vehiculicen otros modos de tramitación de las propias conflictivas que allí se convocan.

## INVESTIGACIÓN EN PROCESO

Se propuso una investigación descriptiva y exploratoria (Hernández Sampieri y otros, 1997) en un encuadre clínico grupal donde la especificidad del trabajo terapéutico parte del intercambio con otros semejantes, y donde la alteridad y el encuentro con las diferencias facilitan oportunidades inéditas para la activación y complejización de procesos psíquicos novedosos al interior de las propias modalidades de elaboración de sentidos subjetivos (Kaës, 2005).

La primer parte del trabajo exploratorio consistió en *recabar las principales conflictivas emergentes en el intercambio grupal*, a modo de guía para la posterior selección de textos literarios a ser ofertados por los terapeutas con el fin de promover el despliegue de la producción simbólica, a partir de un material específicamente orientado a propiciar resonancias subjetivas y ampliar las oportunidades proyectivas de cada niño. A continuación se buscaron aquellos microrrelatos, cuentos, poesías, letras de canciones, historietas (todos en soporte papel y/o digital) que posibilitaran *la elaboración de consignas deconstructivas que favorecieran la creación de sentidos novedosos a partir de ejes de conflicto significativos* (Derrida 1989, Cantú 2009).

Si bien partimos de una perspectiva singular en donde consideramos que las restricciones simbólicas anclan en aspectos histórico-libidinales de cada niño que particularizan sus dificultades y el sentido clínico de éstas, esta etapa del proceso investigativo buscó destacar aquellos ejes significativos en donde determinados núcleos conflictivos compartidos promovieran asociaciones, radiaciones de sentido, resonancias, discusiones compartidas y convocantes.

En este sentido, resulta de sumo interés para la investigación el momento histórico constitutivo que estos sujetos atraviesan, 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. De este modo, las modificaciones corporales, la puesta en cuestión del lugar del adulto, los movimientos hacia una mayor autonomía y participación en el espacio social, la figura del semejante como pantalla proyectiva para el despliegue de las propias conflictivas, son algunos de los ejes temáticos reiterativos, insistentes, compartidos que pudieron ser rastreados en las sesiones grupales del primer año de estudio.

A partir de esto, se escogieron ciertos disparadores de consignas elaborativas, apoyadas en producciones literarias diversas que tuvieran en cuenta ciertas características de las modalidades de simbolización actuales; por eso se contempló la preponderancia de la imagen sobre el texto, la ambigüedad por sobre la linealidad de

sentidos, con el fin de propiciar aspectos proyectivos singulares, y la posibilidad de incluir referentes previamente presentados por los mismos pacientes en alguna sesión (autores conocidos de historietas y mangas o animeés japoneses, youtubers, por ejemplo).

Una de las principales dificultades halladas tuvo que ver con la necesidad de evitar que estas consignas se presentaran de modo directivo o bien alejadas de la dinámica de cada sesión, ya que la asociación libre de cada encuentro no siempre estaba especialmente conectada con la producción previamente elegida para las propuestas de trabajo. Por eso, ciertos recortes y materiales estuvieron a mano de los terapeutas, al modo de una “caja de herramientas” a la que poder acudir según lo que aconteciera en cada encuentro.

Así fue como, por ejemplo, durante una sesión en que los chicos conversaban sobre sus exámenes de fin de año, de las dificultades que encontraban a la hora de estudiar, como la falta de entusiasmo, los esfuerzos fallidos, el desinterés, se propuso trabajar sobre una viñeta de Tute en la que se mostraba a un chico tocando la batería, con cara de desconcierto y un solo globo de pensamiento en el que se leía: “¿Cómo era todo?”.

La *consigna* que acompañó la presentación de la viñeta fue la de inventar el cuadro previo y posterior a éste, armando una historieta de mayor extensión.

Una de las integrantes del grupo, Anita, de 13 años, escribe en el primer cuadro y en letras grandes: “*Pensó*” y en el tercero: “*y se acordó de todo*”. Su producción refleja ciertos componentes superyoicos, de autoexigencia y control: “*sólo tiene que pensar un poco más y listo*” agrega asociativamente, sin querer seguir participando del intercambio. Su escrito también da cuenta de la desorganización temporal de la secuencia (el pensar como solución aparece de hecho antes de la viñeta central y del nudo del conflicto) y de los modos casi mágicos e instantáneos de resolución de un problema. Mientras que Santiago, de 12 años y compañero del mismo grupo, se toma un largo tiempo en dibujar un edificio en lo que será el primer cuadro, lleno de detalles como ventanas, antenas, y desde el cual se esconde un francotirador. La tercer viñeta finaliza con el baterista volando por el aire, a lo que él explica: “*le disparó justo mientras tocaba y el chico murió*”. Tanto las imágenes figurales como el relato oral dan cuenta de las representaciones en extremo amenazantes, hostiles, de la peligrosidad de la vida cotidiana, que son parte de la historia vital del niño, donde aspectos de intensa destructividad requieren del despliegue de modalidades defensivas rígidas y de escasa confianza con el mundo circundante.

Uno de los primeros hallazgos de esta investigación tuvo que ver con el desencuentro entre las hipótesis del terapeuta y lo que de una manera absolutamente singular cada niño despliega a partir de la oferta simbólica brindada en el encuadre de tratamiento. En el ejemplo, una viñeta a primera vista ligada a las dificultades de aprendizaje, el olvido, el blanco de la memoria, desliza sin embargo sentidos y asociaciones que requieren ser comprendidos en relación a aspectos histórico libidinales de cada niño, a su historia en el tratamiento, a la dinámica de una misma sesión. Estos elementos dan cuenta de modos particulares de representar situaciones conflictivas, componentes afectivos singulares, modalidades defensivas que caracterizan las restricciones de cada niño.

Por otro lado, la posibilidad de contar con un producto en el que se plasman aspectos proyectivos singulares resulta una oportunidad de intervención terapéutica privilegiada para el señalamiento, la interpretación, y la convocatoria al despliegue de sentidos novedosos en relación a los propios ejes de conflicto. Las estrategias clínicas buscan así propiciar procesos imaginativos y reflexivos inéditos que promuevan la transformación de los procesos de simbolización.

## NOTAS

[i] "Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" (UBACyT 2011-2014) y "Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje" (UBACyT 2014-2017).

[ii] "Transformaciones en la producción simbólica durante el tratamiento psicopedagógico grupal" (Rego, María Victoria: tesis de Maestría en Psicología Educativa UBA, 2009) y "Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" (Rego, María Victoria: tesis de Doctorado en Psicología UBA, 2013).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, P. y Grunin, J. (2010). "Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización", en Revista Universitaria de Psicoanálisis, Año 2010, nro. 10., p.139-167
- Aulagnier, P. (1994). Un intérprete en busca de sentido. México. Siglo XXI Ed.
- 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).
- Cantú, G. (1999). "Leer, ¿es dialogar?", en Schlemenson, S. (comp.). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas. Bs. As., Paidós.
- Cantú, G. (2009). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Bs. As., Noveduc.
- Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación, reflexión", en DOREY, R. y otros: El Inconsciente y la Ciencia. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Castoriadis, C. (2005). Figuras de lo Pensable. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Barcelona, Anthropos.
- Derrida, J. (1997). Mal de Archivo. Una impresión freudiana. Madrid. Ed. Trotta.
- Di Marzo, L. (2013). Leer y escribir ficción en la escuela. Recorrido para escritores en formación. Bs. As., Ed. Paidós.
- Freud, S. (1908). La novela familiar del neurótico. Obras Completas. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.
- González Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala, ODHAG.
- Green, A. (1996). La Metapsicología revisitada. Bs. As. Eudeba.
- Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Hernández Sampieri, R., y otros (1997). Metodología de la Investigación, México., Mac Graw Hill Ed.
- Kaës, R. (2005). La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Kristeva, J. (2001). La revuelta íntima. Literatura y Psicoanálisis. Bs. As., Eudeba.
- Manguel, A. (2005). Una historia de la lectura. Bs. As., Ed. Emecé.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- Pennac, D. (2003). Como una novela. Barcelona, Ed. Anagrama.
- Pradelli, A. (2013). El sentido de la lectura. Bs. As., Ed. Paidós.
- Rego, M. V. (2006): "Tres momentos de un encuentro: reflexiones acerca del encuadre clínico en el tratamiento psicopedagógico grupal". En Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica. Prol, G. y Wettengel, L. (comps.). págs. 27-38. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Rego, M.V. y Schlemenson, S. (2010): "Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje". XVII Anuario de Investigaciones del Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA, (1), págs. 79-82, N° de ISSN: 0329-5885.
- Rego, M.V. (2015): "Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje". Bs. As., Ed. Entreideas.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Bs. As., Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico-investigativo. Bs. As., Eudeba.
- Vargas Llosa, M. (1990). La verdad de las mentiras. Ensayos sobre la novela moderna. Bs. As. Afaguara.
- Vigotsky, L. (1978). Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires, Nuestra América.
- Winnicott, D. (1971). Realidad y Juego. España. Ed. Gedisa.
- Zaid, G. (2012). Leer. México DF, Ed. Océano Travesía.

# IMÁGENES Y REPRESENTACIONES EN JUEGO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Rimoli, Maria Del Carmen

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En estos últimos años, las políticas de formación docente que se debaten a nivel nacional y provincial, apuestan a mejorar sustancialmente la formación docente inicial, por considerar que la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica como actores de transmisión y recreación cultural a la infancia y la juventud, como sí también en la renovación de las instituciones educativas. Por eso, en el proyecto de investigación en curso, Formación y práctica profesional. Articulaciones necesarias nos proponemos analizar las características y condiciones en que se desarrollan los espacios de práctica pre-profesional, especialmente en el ámbito de la Educación Inicial, indagando qué valor otorgan los profesores universitarios a la enseñanza, y cómo los estudiantes van configurando un ser docente, en el interjuego de su tránsito por la Universidad y las prácticas pre profesionales.. Algunos de los objetivos que nos planteamos se refieren a, precisar cómo docentes y alumnos se representan el trabajo docente; las interacciones que tienen lugar entre profesor y alumno y entre alumnos en el espacio de las prácticas docentes; contrastar las representaciones de docentes y alumnos en relación a las tareas específicas y de este modo obtener información útil para el diseño y ajuste de acciones pedagógico-didácticas orientadas al mejoramiento de la formación docente universitaria.

## Palabras clave

Formación docente, Imágenes, Universidad

## ABSTRACT

IMAGES AND REPRESENTATIONS AT STAKE IN TEACHER TRAINING  
In recent years, the teacher training policies that are being discussed at national and provincial levels, aim to improve initial teacher training substantially, considering that the training of teachers reach strategic importance as actors of cultural recreation and transmission to children and youth, as well as in the renewal of educational institutions. Therefore, in the ongoing research project, Professional training and practice. Necessary articulations, we propose to analyze the characteristics and conditions in which the spaces of pre-professional practice are developed, especially in the field of Initial Education, investigating what value university professors give to teaching, and how the students are configuring a teaching being, on their transit through the University and the pre professional practices.

## Key words

Teacher training, Images, Representations

## Desarrollo

Dos cuestiones queremos presentar en este trabajo: en primer lugar una síntesis de la indagación realizada sobre motivaciones previas en la elección de la carrera docente (pre formas), y por otro lado, los resultados de entrevistas realizadas a directoras de establecimientos educativos que reciben a las alumnas en situación de práctica pre profesional, por entender que en la construcción de las “formas” que asume el ser docente, colaboran intensamente estas primeras interacciones realizadas en el trayecto de su formación profesional.

## Marco de interpretación

Partimos de considerar que la formación docente es un proceso que se desarrolla en el interjuego de imágenes y representaciones previas que el alumno porta cuando ingresa a la institución, las condiciones y experiencias de formación que se desarrollan durante la cursada, y, dentro de este tramo, las experiencias de práctica pre profesional que debe atravesar para culminar el proceso formativo. Estas experiencias que se llevan a cabo en otras instituciones fuera de la universidad, tienen un impacto particular en la formación. Cuando hacemos alusión a prácticas, nos referimos a las particulares interacciones que se producen en el seno de las instituciones formadoras y co formadoras, con otros sujetos co.responsables de la formación, y también con los discursos que estructuran dichas interacciones.

Vale destacar que múltiples estudios en el campo de la formación docente han atribuido a la biografía escolar un peso considerable, entendiendo como tal a la experiencia escolar que han transitado como alumnos en niveles anteriores del sistema educativo.

Entonces coincidimos en que la formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar

Andrea Alliaud (2007), sostiene que durante el recorrido escolar los maestros -o los docentes en general- han interiorizado “modelos de enseñanza” que sus profesores han llevado a cabo con ellos; han adquirido “saberes y reglas de acción”, y “pautas de comportamiento”.

A partir de esos modelos, saberes, reglas y pautas, los alumnos, futuros docentes, van construyendo esquemas sobre la vida escolar, y se forman creencias firmes y perdurables sobre la docencia y el trabajo docente.

No creemos que este recorrido, esquemas o pautas hayan “formateado” rígidamente a los docentes, pero si entendemos que pueden

ser consideradas “pre formas” que influyen en la construcción de la tarea escolar, o bien entran en contradicción con nuevas construcciones de sentido.

Alliaud, al analizar la importancia que tiene la biografía escolar en los docentes, sostiene que los conceptos de “cultura escolar”, “gramática escolar”, “formato escolar”, fueron de mucha ayuda para dar cuenta precisamente de todas estas constancias estructurales que presenta el recorrido escolar común que transitaron los docentes.

Asimismo la complejidad de los situaciones históricas presentes, los discursos sobre la función docente, sumadas a los escenarios anteriores, van planteando a los futuros docentes problemas a los que deben enfrentar generando múltiples herramientas de intervención. Esto va conformando una particular “forma” de ser docente.

Es importante entonces preguntarnos cuánto influyen esos “formatos” o “pre formas” en la construcción del ser docente?

Qué espacio tiene la Universidad en la deconstrucción de esos significados y en la construcción de una función docente con una “forma” acorde a los escenarios sociales, políticos y económicos actuales?

### **Qué dijeron las estudiantes?**

Para indagar las imágenes con las que las alumnas de educación inicial representan y le otorgan significación a la tarea docente, realizamos una encuesta inicial que constaba de dos partes, una orientada a explorar circunstancias, motivos de elección de la carrera, y una segunda parte, destinada a conocer significaciones atribuidas a la tarea docente.

Las respuestas obtenidas en la primera parte, a las siguientes preguntas, fueron:

a)–¿ Qué circunstancia, comentario, indicación, impulso, etc., ayudo o influyó en la elección de la carrera docente en Educación Inicial? podríamos organizar tres grupos de respuestas: el primero, - y fueron la mayoría-, mostraron una visión romántica relacionada con “siempre me gustaron los niños”; un segundo grupo que hace alusión a la tradición familiar, madre, tías, amigas dedicadas a la educación inicial y un tercer grupo que se orienta más al contenido de la carrera en sí, ya sea por una elección vocacional o una búsqueda de planes de estudio por internet.

En la segunda parte se preguntó ¿Con qué imágenes representarías la tarea docente?

También acá podríamos identificar al menos tres grupos, en los que es posible señalar ciertos rasgos que éstas atribuyen a la tarea docente: -Un primer grupo, sostiene una idea romántica del niño, asociado a la indefensión, a la necesidad de cuidado, desde donde se advierte un lugar otorgado al docente de cuidado, de gusto por la infancia desvalida. “siempre me gustaron los niños” “Me veo rodeada de niños” ... Aparece la centralidad del docente como imagen amorosa de cuidado, de niños que siguen al docente donde ésta va. El afecto, el acercamiento y la bondad resultarían de utilidad para “conquistar” y “controlar” al grupo.

Nos preguntábamos, entonces, parafraseando a Alliaud y Antelo, (2012) ¿Es probable entonces que el afecto y la ayuda... en su desmesura e inagotabilidad, sean la fuente a la que estos docentes

recurran para reparar la escasez del recurso de enseñar?

-Un segundo grupo identificó rasgos secundarios asociados históricamente al ambiente de trabajo docente en educación inicial: el guardapolvo “como el de los niños”, los materiales de colores, la masa, los crayones, los juegos, denotando una identificación de la tarea asimilada con juegos, alegría, diversión, y hasta la idea de maestra-niña, asimilada a un ambiente colorido y agradable, bien provisto. Es posible señalar en estas imágenes, estereotipos del trabajo docente en educación inicial, relacionados con un docente enfocado principalmente en la “preparación del campo de juegos” -Un tercer grupo, más pequeño, habla de “enseñar”, de lugar donde se trabaje en términos de contexto que influye en la tarea, y de tarea con otros. Estas respuestas dan cuenta de discursos y textos leídos, trabajados hasta el momento.

Creemos que en principio es importante destacar que la mayoría de las alumnas siguen sosteniendo una visión estereotipada de la profesión, de la infancia y de los contextos de práctica profesional. Parecen éstas ideas resistentes, a pesar del recorrido realizado, de los textos a los que se han acercado y las discusiones que se han llevado a cabo en torno a ellos.

### **Qué dicen los docentes co-formadores que reciben a las alumnas?**

Respecto a este apartado, realizamos un avance inicial sobre entrevistas abiertas, realizada a las directoras y algunas docentes sobre cómo pueden describir el trabajo de las alumnas practicantes, comentarios sobre aspectos positivos y dificultades evidenciadas durante el tránsito en la institución.

A partir de ellas pretendimos identificar categorías de análisis para armar una encuesta general a la totalidad de las instituciones co formadoras. Para este trabajo avanzamos en una primera entrevista que nos permita focalizar aspectos a considerar en la encuesta general.

En una primera aproximación, podemos identificar algunas claves de análisis:

a.-La representación social sobre la universidad, considerando que hay otras instituciones formadoras. “Bueno, son de la Universidad... eso da garantía”

b-El ámbito de pertenencia institucional, ya que los marcos normativos y curriculares de las instituciones cambian según sean provinciales de gestión pública o privada, o dependiente de la Universidad.

c-El reconocimiento de la formación recibida, relacionado con el primer aspecto señalado, reconociendo una sólida formación teórica. “Se nota que están muy bien formadas, tienen mucha teoría y pueden explicar y fundamentar teóricamente lo que hacen”

d- Y finalmente, el trabajo cotidiano de las practicantes respecto a tareas como previsiones, recursos, trabajo colaborativo, etc.

En las respuestas analizadas, respecto del primer punto, aparece en los discursos una actitud inicial, como garantía de saber por ser de la Universidad. Y sólo se plantean reformulaciones frente a situaciones que salen de la “norma” institucional, pero siempre aclarando que no son cuestiones muy serias.

Respecto a las dificultades para comprender la lógica del sistema educativo. Este aspecto recopila respuestas que presentan una aparente contradicción, pero a nuestro criterio continúan con

lo planteado en el primer aspecto señalado. En general aluden a dificultades de las alumnas en el conocimiento de reglamentaciones vigentes, pautas institucionales, dando por sentado que ya las alumnas deberían saber todo. ("sobre todo viniendo de la Universidad"), y más adelante hablan de que "como son nuevas, no saben algunas cosas".

Al abordar la condición de mostrar "una sólida formación teórica", se advierte una ponderación de condición positiva, pero inmediatamente indican "que les falta "práctica". En algunos casos indicando esta situación como una "falta" en la formación, y en otras como natural por su condición de novatos.

El último aspecto relevado para esta presentación, se relaciona con aspectos o condiciones institucionales en las que se desenvuelve el trabajo de prácticas. En general hablan de encuadre, "cuando llegan nos ocupamos de hacer un encuadre"; otros dicen que es necesario "contar a las practicantes todo lo que tiene que ver con la organización del jardín"; y también se mencionan la importancia de los acuerdos, (cuando llegan hacemos acuerdos y aclaramos todo lo que quieren saber, les mostramos el proyecto y cómo esperamos que se comporten dentro del establecimiento).

Respecto a este último punto, en general las respuestas se orientan a la consideración de las acciones concretas llevadas a cabo por las estudiantes, no hay ninguna alusión a la dimensión reflexiva sobre la distancia entre lo previamente pensado, lo acordado y lo que efectivamente se puede llevar a cabo.

Dicen que evalúan a las practicantes en función de una planilla previamente entregada.

De esta breve descripción podemos destacar como aspectos a seguir profundizando:

- La necesidad de trabajar con las instituciones co formadoras la importancia de un tiempo para que las alumnas puedan comprender las variables institucionales específicas en las que deben encuadrar sus intervenciones, ya que es un momento privilegiado de aprendizaje.
- También la necesidad de explicitar acuerdos institucionales sobre la enseñanza, que supere el momento de intervención en el aula. Respecto a esto los directores sostienen que "el docente es el que orienta sobre qué tienen que hacer"
- Y fundamentalmente la inclusión de un espacio de reflexión, como dimensión fundamental para la formación, ya que involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso. Este aspecto parece ubicarse como responsabilidad sólo en los espacios del aula universitaria.

#### A modo de cierre

Preguntarnos qué necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños

parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina (Terigi, 2012)

Como planteamos al inicio de este trabajo, la formación docente se debate a nivel nacional y provincial, apostando a mejorar sustancialmente la formación docente inicial, y coincidimos en que la formación de los docentes alcanza una importancia estratégica como actores de transmisión y recreación cultural a la infancia y la juventud y en la renovación de las instituciones educativas, ubicándolos como representantes y transmisores de la cultura legítima. Por eso nuestra Facultad ha ampliado el tiempo de tránsito por la Universidad desde hace varios años, y la indagación sobre el trabajo de integración de saberes teóricos y prácticos sin descuidar cada uno de ellos como imprescindible para el desempeño profesional. Este último punto es en el que parece haber coincidencia de percepciones de alumnos y docentes co formadores.

Estamos empeñados en identificar aspectos problemáticos de la formación docente, coincidencias y diferencias entre los actores que participan de ese tránsito inicial, para colaborar en la construcción de una "forma de ser docente", con fuerte compromiso y responsabilidad de relevancia social, generando las articulaciones necesarias para ello.

Formas y pre-formas van construyendo modos de decir, de actuar y de perfilar una tarea docente en permanente transformación. Entendemos que los docentes que participamos activamente de su formación podemos colaborar en construcciones de sentido respecto al ser docente.

#### **BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA**

- Anijovich, R., y otros (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Bs. As., Paidós.
- Bicecci, M. (1993) "Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico". En *Revista Perfiles Educativos* N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.
- Brandauer, P. y otros (2007) "La formación docente frente al desafío de la diversidad", en: Ponencia presentada en Cuarto Congreso Nacional y Segundo internacional de investigación educativa. Universidad de Comahue. Abril de 2007.
- Castorina, A. y Barreiro, A. (2006) "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática", en: *Boletín de Psicología*, No. 86, Marzo.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires.
- Felman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires.
- Huertas, Montero (2000) *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Aique.
- Litwin, E. (1995) "Una nueva agenda para la didáctica", en: Camilloni, A., C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, E., Souto, M. y S. Barco. *Corrientes contemporáneas de la didáctica*, Bs. As., Paidós.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Paidós, Educador, Buenos Aires.
- Jodelet, D. (1984) "Representaciones sociales, un área en expansión". En Moscovici, S. *Psychologie sociale*, PUF, París.
- Lucarelli, E. (comp) (2000) *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación*. Paidós educador.



- Mignone, E. (1993) Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Moll, L. (ed) (1990) Vigotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge University Press.
- Moran Oviedo, P. y Marin Chavez, E. (1990) "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento". En Perfiles Educativos N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.
- Sanjurjo, L. (2002) "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula". Homo Sapiens. Argentina.
- Yuni, J.A. (Compilador) (2009) La formación docente, Complejidad y ausencias. ENCUENTRO Grupo Editor. Córdoba.

# EL ASESORAMIENTO EDUCACIONAL. UNA MIRADA DESDE LOS DECIRES DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO

Roco, María Victoria

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

La línea de investigación cuyos planteamientos y resultados parciales presentamos en las páginas siguientes surge del interés por la comprensión de las intervenciones que se realizan en el asesoramiento educacional, tanto en el aula como en el ámbito institucional. Los avances presentados en el presente escrito, se desprenden del proyecto de investigación Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del nivel medio [Proyecto de Investigación presentado ante el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación (2014-2017), en el marco del Programa: Las intervenciones como mediaciones en las prácticas educativas del Nivel Medio. Dirigido por la Dra. Diana Martín.]. En función de ello, la indagación se centra en las prácticas de intervención en los distintos ámbitos del asesoramiento educacional. En esta instancia nos detenemos en el análisis acerca de las voces de los estudiantes de nivel medio, sus reflexiones y puntos de vista, referidas al asesoramiento. El ejercicio que nos propusimos es revisar y repensar el asesoramiento en relación a uno de sus principales beneficiarios: los estudiantes. Creemos que la inclusión del alumnado da cuenta de la ampliación del tipo de prácticas del asesoramiento y de un compromiso con la mejora institucional.

## Palabras clave

Asesoramiento educacional, Intervenciones, Estudiantes

## ABSTRACT

EDUCATIONAL COUNSELING. A LOOK FROM THE DECIRES OF MIDDLE LEVEL STUDENTS

The line of research whose proposals and partial results are presented in the following pages arises from the interest in understanding the interventions that are made in educational counseling, both in the classroom and at the institutional level. The advances presented in this paper are derived from the research project Interventions in educational counseling as mediations that occur in school contexts of the medioi level, whose main objective aims to describe, analyze and interpret the interventions that are done in counseling Educational as mediations that occur in middle school contexts. Accordingly, the inquiry focuses on intervention practices in the various fields of educational counseling. In this instance we dwell on the analysis about the voices of middle-level students, their reflections and points of view, related to counseling. From this work, the exercise we proposed is to review and rethink the advice

in relation to one of its main beneficiaries: students. We bet on this, as we believe that the inclusion of students gives account of the extension of the type of counseling practices and a commitment to institutional improvement.

## Key words

Educational counseling, Interventions, Students

## INTRODUCCIÓN

La línea de investigación cuyos planteamientos y resultados parciales presentamos en las páginas siguientes surge del interés por la comprensión de las intervenciones que se realizan en el asesoramiento educacional, tanto en el aula como en el ámbito institucional.

Utilizando como punto de partida algunos de los interrogantes de la investigación, de forma particular los objetivos apuntan a:

- Identificar y describir las intervenciones que están implicadas en el asesoramiento educacional, a partir de las acciones y actividades institucionales.
- Analizar los procesos de construcción de sentidos y significados de los distintos actores implicados, a partir de las intervenciones propias del asesoramiento educacional.
- Producir conocimiento acerca del asesoramiento educacional como mediación en prácticas situadas en el nivel medio.

Dado estos objetivos optamos por trabajar con un marco teórico que recupera diversos postulados socioculturales. En este sentido, la metodología empleada en relación con el planteo epistemológico subyacente a la definición del problema de investigación se halla influenciada por los instrumentos conceptuales y metodológicos provenientes de las aportaciones de la psicología sociocultural.

Teniendo en cuenta que toda investigación implica necesariamente un recorte de la realidad, ubicamos nuestra unidad de estudio en el análisis de la intervención del asesoramiento educacional como mediación que se despliega en contextos formales y en los significados que los distintos sujetos educativos le otorgan a esa intervención.

Reformulaciones contemporáneas de la teoría de la actividad histórico-cultural son adoptadas en esta investigación para la comprensión de prácticas de intervención de los asesores educacionales.

El trabajo de Engeström (2001) supone a la investigación vinculada a la intervención. En su enfoque, las intervenciones permiten la construcción de nuevas instrumentalidades y la producción de nuevos objetos.

Resuenan aquí los desarrollos vigotskianos que ponderan a la actividad instrumental y la interacción social como unidades de análisis

de la conformación de las formas superiores del psiquismo (Rivière, 1988, Baquero, 1996).

El énfasis del trabajo no recae entonces en la evaluación que hacen los distintos sujetos escolares respecto de las intervenciones en sí mismas, sino básicamente en el análisis e interpretación de esas intervenciones como prácticas situadas que se producen en contextos escolares del nivel medio.

Para el análisis nos centramos en las *entrevistas a estudiantes de escuelas secundarias*.

### **Entre la normativa y las prácticas. (Re)pensando posibilidades**

En primer lugar nos parece necesario recordar el marco normativo que especifica las funciones de los asesores en nuestro contexto, como un medio para analizar quién y cómo desarrolla las tareas en los centros educativos de nivel medio. En la provincia de Río Negro, los inicios del asesoramiento en el Nivel Medio aparecen ligados a la figura del profesor orientador, quienes desempeñaban funciones dentro de los establecimientos educativos.

En el año 1986 se crea el Servicio de Apoyo Técnico (SAT) que se plantea normativamente un abordaje interdisciplinario de la problemática del aprendizaje (...) desde lo institucional, focalizando en lo preventivo a fin de optimizar la tarea pedagógica y por ende la calidad del proceso educativo. (Resolución 1831/86) Los SAT se instalan fuera de la institución escolar, permitiendo así alejarse del involucramiento que la dependencia anterior marcaba.

En el año 1996, de la mano de una fuerte política de restricción de los recursos, se suprime el SAT. Ese mismo año, se crean los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) que en el nivel medio queda conformado por dos perfiles: pedagogo y psicólogo. Recién en el año 1999 se crean los cargos de técnicos asistente social como consideración de las problemáticas emergentes que impactan en la escuela y requieren de un enfoque social de las situaciones que se plantean.

En el año 2004 se reestructuran los ETAP (Resolución N° 1452/04 y su modificatoria 1946/04) bajo una demanda de intervenciones u abordajes interdisciplinarios que permitan la atención integral del proceso educativo, mediante un abordaje preventivo e institucional de las problemáticas educativas. En este sentido, se incorpora un nuevo perfil profesional a la conformación de los equipos de nivel medio: el de psicopedagogo.

Cabe aclarar que desde sus inicios el Servicio Técnico de la provincia, para cualquiera de sus niveles, se organizó como externo a las escuelas. Es decir, si bien su objeto de intervención son las propias instituciones educativas, los ETAP están por fuera de ellas, desplazándose para la atención y acompañamiento de entre 6 a 11 instituciones de la Supervisión y nivel correspondiente, en ocasiones debiendo además cubrir más de una localidad.

Otro aspecto a tener en cuenta es que los Equipos Técnicos presentan una doble dependencia: por un lado, administrativamente son parte de los Equipos Supervisivos Zonales; mientras que por otro lado, presentan una dependencia técnica respecto a la Dirección de Asistencia Técnica que diseña e implementa las políticas de intervención profesional de situaciones que se presentan en el espacio escolar e inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, creemos que no es una cuestión menor la organi-

zación misma que el sistema educativo ha previsto para los ETAP. La dispersión geográfica en relación a la cantidad de instituciones educativas que tienen que atender lleva a que, en muchas ocasiones, los técnicos decidan reorganizar las intervenciones solos o a lo sumo de a dos integrantes, lo que a su vez deriva en un trabajo muy espaciado con cada institución. Los modos de organización hacia el interior de cada Equipo Técnico da cuenta de la ponderación de diferentes criterios: la acumulación y distribución de tareas, la demanda excesiva por parte de las instituciones escolares, la falta de recursos humanos, edificios, materiales, etc. Esto trae como consecuencia la fragmentación en el funcionamiento de los propios equipos, rompiendo la lógica de intervención interdisciplinaria, la que se ve al menos dificultada o interrumpida ante la imposibilidad de institucionalizar espacios y horarios de encuentros entre los propios miembros del Equipo y con otras instituciones u organismos.

No podemos desconocer que esto irrumpe también en la demanda de las instituciones por mayor presencia de los equipos. No obstante ello es preciso señalar que la intervención no significa presencia permanente. En este sentido, creemos que es necesario trabajar sobre este aspecto en tanto genera algún tipo de fractura en los vínculos institucionales.

Leyendo la normativa respecto de los equipos técnicos, queda claro como dos grandes frentes han sido y siguen siendo objeto de elaboración teórica y práctica, intentando dibujar o delimitar un rol profesional que resulta realmente complejo. En primer lugar, el relativo a que se trata de un ámbito profesional que ha de ser pensado y construido a partir de una pluralidad de referentes teóricos, resultando, por lo tanto, un cruce de análisis curriculares, organizativos y docentes, sociales, psicológicos y políticos, con tareas y cometidos múltiples situados entre las grandes políticas y las prácticas escolares contextuales y personales. En segundo lugar, se trata de un ámbito de trabajo propiamente localizado en el seno de los sistemas escolares, al tiempo que progresivamente está siendo proyectado sobre el establecimiento de relaciones con lo comunitario y lo social. En cada uno de ellos, se han ido proponiendo y contrastando diversos modos de hacer, pudiendo echar mano, en la actualidad, de un amplio repertorio de recursos y modos de ejercer esta profesión.

Hasta acá hemos pretendido señalar algunos aspectos relativos a la al diseño de la política pública, que impacta en tanto circunscribe de modo general, la inserción de los Equipos Técnicos en la educación.

### **Los Equipos Técnicos a través de las voces de los estudiantes**

De acuerdo a los datos obtenidos en las entrevistas con estudiantes podemos afirmar que, en general, éstos manifiestan desconocer expresamente al Equipo Técnico y las tareas desempeñadas por el mismo. En menor porcentaje, los estudiantes manifiestan tener algún conocimiento acerca del Equipo Técnico o particularmente en relación a alguno de los técnicos que desempeñan funciones dentro del mismo. Este conocimiento aparece directamente vinculado a alguna experiencia de trabajo e intervención dentro del nivel de enseñanza secundaria o a partir de alguna experiencia en el nivel antecesor como primaria-.

Al respecto, los estudiantes, suelen asociar al Equipo Técnico a tareas específicas como entrevistas individuales referidas a situa-

ciones puntuales de asesoramiento académico y profesional, a la organización y puesta en escena de Jornadas de Ingresantes, la coordinación de talleres vinculados a distintas temáticas: adicciones, vínculos, técnicas de estudio, orientación vocacional, etc .

Así lo expresan los propios estudiantes:

*“Hemos tenido talleres en primer y segundo año y no eran profesores que daban clases si no que eran otros que daban esos talleres (...)”* Fragmento extraído de entrevista a estudiante de 4to año

*“Supongo que eran...estas personas trabajan acá, pero no son profesores, venía una persona, y entre todos a veces teníamos que organizar salidas para hacer algo diferente de la escuela. Y nos empezábamos a organizar con tiempo y ahí hacíamos las salidas (...)”* Fragmento extraído de entrevista a estudiante de 4to año

Siguiendo el hilo argumental de los estudiantes en relación a estas tareas, podemos inferir que los éstos no parecen sentirse como realmente implicados en la intervención ni en la planificación de la misma, sino como destinatarios indirectos. Ellos mismos manifiestan sentirse como fuente de datos o información, sin llegar a intervenir en alguna instancia de retroalimentación de lo trabajado por el Equipo Técnico. No obstante ello, esta información que proporcionan los estudiantes, arroja luz sobre cuestiones referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vida institucional, etc, lo que podríamos interpretar como una relación de consulta.

Así, más allá de participar como aquello sobre lo que versa la consulta, como aquellos acerca de quienes se hace la consulta o como quienes realizan la consulta, son ellos, los propios estudiantes, quienes reciben tal consulta y contribuyen a dar respuesta a la misma con su información y perspectiva.

Es posible advertir que si bien el alumnado cobra preminencia numérica respecto a la población educativa, no es nada frecuente que el estudiantado juegue un papel protagonista en el asesoramiento. Tal como señalan Nieto Cano y Portela Pruñaño, la realidad paradójica del alumno es que tiene asignado un papel escasamente reconocido y significado en las prácticas asociadas a su educación escolar y a la mejora de ésta, aún cuando éstas tienen en él su centro y razón de ser (Nieto Cano y Portela; 2007: 2).

Al respecto, Nieto (2001) considera que el asesoramiento “puede implicar un amplio espectro de actividades y puede adoptar formas diferentes y complementarias” (Nieto; 2001: 148). Ahora bien, tantas y tan diferentes actividades que le son asignadas y que finalmente desempeñan los asesores, no carecen de concomitancias. Así, dicho autor pone de relieve dos concomitancias básicas que contribuye a identificarlas como ligadas a la tarea de asesoramiento:

- Por un lado, las actividades o ayudas a quienes van a ser asesorados, porejemplo, los profesores, las instituciones, etc;
- Por otro lado, ese apoyo o ayuda prestado por los asesores a través de tales actividades está orientado a la mejora de la tarea educativa.

Esta caracterización del asesoramiento pareciera excluir la posibilidad de que los alumnos intervengan en el asesoramiento. Esto nos lleva a pensar que la inclusión de los alumnos en el asesoramiento viene justificada no sólo por razones instrumentales, sino también

por razones éticas y morales, jurídicas y políticas (ver Levin, 2000; Crudas, 2005; Thomson y Gunter, 2006).

Iniciada la intervención, los estudiantes advierten que la dimensión temporal y organizacional figura como una tensión que genera malestar en relación a la posibilidad de establecer acuerdos, tomar decisiones, acordar tiempo y espacios de trabajo. Así lo refiere uno de los ellos:

*“Mis técnicas con las que tenía que hablar todos los jueves o los lunes no vienen. Hace un (1) mes y dos (2) semana que no vienen, y a mí no me sirve. Lo que quiero es hacer algo, no me sirve, no me conformo”* Fragmento extraído de entrevista a estudiante de 1er año

Esto tendría que ver con el impacto de la organización que el mismo sistema educativo ha previsto para los Equipos Técnicos.

Como respuesta a esta demanda, los técnicos han manifestado apostar a actividades como la dinámica de los talleres, jornadas de ingreso, no sólo en relación a los resultados obtenidos, sino básicamente como espacios creadores de herramientas.

De acuerdo a los datos obtenidos en el trabajo de campo, y en función de las categorías construidas por Cesar Coll (1988) para el análisis de las intervenciones profesionales en Psicología Educativa; podemos advertir entonces que, predominan las intervenciones de influencia indirecta sobre los estudiantes, mientras que las intervenciones de influencia directa tendrían como destinatarios a docentes, directivos, padres. De este modo, el trabajo de los Equipos Técnicos pareciera dirigirse mayormente o implicar directamente al profesorado en distintas dinámicas de trabajo, con la esperanza de que, a través de ellos, las mismas puedan llegar a institucionalizarse, formando entonces parte de la cultura organizativa del establecimiento escolar. Posiblemente tenga relación con como los Equipos Técnicos han interpretado y resignificado la intervención institucional, en oposición a las intervenciones individuales sobre sujetos particulares.

Al respecto es posible advertir que las intervenciones de los Equipos Técnicos, bajo la modalidad de taller o grupales parecieran responder a una intervención de tipo preventiva en tanto trabaja y trata los problemas existentes con el objetivo de reducir su intensidad y duración.

### **Algunas ideas para seguir pensando...**

Tal como veníamos advirtiendo inicialmente, es posible elegir entre diferentes estrategias y métodos de asesoramiento. El balance entre uno y otro tipo de cuestiones, marca y define la dirección principal del asesoramiento (Fielding y Bragg, 2003; Rudduck y McIntyre, 2007): si busca obtener información y aprender del alumno, en cuyo caso éste actúa como objeto del asesoramiento; o si aspira a desarrollar en él un fuerte sentido de responsabilidad compartida, al tiempo que de pertenencia, esto es, de su propia importancia como miembro de una comunidad de práctica (de escuela y/o de aula), en cuyo caso actúa también como sujeto del asesoramiento. En este sentido, la intervención de los estudiantes en los procesos de asesoramiento puede considerarse una faceta de su participación escolar; esto es, de su implicación activa y directa en la vida del centro escolar como miembro plenamente perteneciente al mismo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bertoldi, S.; Enrico, L. y Fernández, M. L. (2014) Algunas condiciones de posibilidad para las intervenciones institucionales. La función técnica en el espacio escolar actual. En Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XVI • nº 11, 2014
- Coll, C. (1988) Conocimiento psicológico y práctica educativa. Barcelona: Barcanova.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of personcentred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299- 313
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. (coords.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- Nieto Cano, J. M. y Portela Pruaño, A. (2008) La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*.
- Porto, M. C. y Sánchez, M. D (2011) La intervención de los equipos técnicos: Entre las normativas y la demanda de las instituciones del nivel medio. En *Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XIII • nº 7, 2011*
- Tizio, H. (2003) La posición de los profesionales en los aparatos de Gestión del Síntoma. En *Reinventar el vínculo Educativo: Aportes de la pedagogía Social y del psicoanálisis*. Barcelona, España, Ed. Gedisa.

# LOS DESAFÍOS DE LA ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA

Roldan, Luis Angel; Segura Lucieri, Jimena; Simiele, Eugenia; Asmat Vargas, Noelia Nahir  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El trabajo expone dos diseños de propuestas para mejorar la comprensión y los aprendizajes de dos espacios curriculares al inicio de la escolaridad secundaria: “construcción de la ciudadanía” y la aplicación de un programa de Filosofía para Niños (Lipman, 1969) en el espacio de “Orientación Escolar”. Se exponen una serie de estrategias que han sido identificadas como centrales para mejorar la comprensión lectora, como: la activación de conocimiento previo, la realización de preguntas, la búsqueda de información, la realización de resúmenes, la atención a los organizadores gráficos y la identificación de la estructura de la historia o el relato, sistematizadas por el National Reading Panel (2000) y la Enseñanza Recíproca (Palinscar & Brown, 1984). Asimismo, se describen las estrategias disciplinares expuestas por Shanahan, Shanahan, & Misischi (2011): la contextualización, la corroboración, la adquisición de la información, la estructura del texto, los elementos gráficos y la crítica. Se avanza sobre las propuestas funcionalistas del lenguaje que atienden a la especificidad del contexto escolar y de las disciplinas científicas que se enseñan en él. Seguidamente, se caracterizan las propuestas de intervención en los espacios curriculares mencionados anteriormente y se puntualizan los desafíos que implica intervenir en comprensión lectora en contextos de diversidad de aprendizajes y trayectorias.

## Palabras clave

Lectura, Comprensión lectora, Aprendizaje, Escuela Secundaria

## ABSTRACT

THE CHALLENGES OF DISCIPLINARY LITERACY AT THE BEGINNING OF SECONDARY SCHOOLING

The paper presents two designs of proposals to improve comprehension and learning of two curricular spaces at the beginning of secondary school: “Construction of citizenship” and the application of the program Philosophy for Children (Lipman, 1969) in the subject called “School Orientation”. It presents a series of strategies that have been identified as central to improving reading comprehension, such as: activation of prior knowledge, questioning, searching for information, performing abstracts, attention to graphic organizers and identification of the history or story structure, systematized by the National Reading Panel (2000) and the Reciprocal Teaching (Palinscar and Brown, 1984). It also describes the disciplinary strategies presented by Shanahan, Shanahan, & Misischi (2011): contextualization, corroboration, provisioning (acquiring information), text structure, graphic elements and criticism. It advances over the functionalist proposals of language that attend to the specificity of the school context and of the scientific disciplines that are taught

in it. Towards the end, the interventions in the aforementioned curricular spaces are characterized as well as the challenges involved in reading comprehension in different contexts of learning and trajectories are highlighted.

## Key words

Reading, Reading comprehension, Learning, Secondary School

## Introducción

En los procesos de aprendizaje y enseñanza, la comprensión lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes, pero ¿qué significa comprender un texto? Implica la construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y un texto escrito, un fenómeno multicomponencial ya que implica muchos factores cognitivos (Busa, Cartoceti, Ferreres, De Beni & Cornoldi, 2009). En el marco de la investigación psicológica, se han diseñado propuestas de intervención para mejorar la comprensión, por ejemplo, Palinscar y Brown (1984) han desarrollado un método para la enseñanza de la lectura denominado *enseñanza recíproca*. El método supone: 1) Resumir: identificar y parafrasear la idea principal del texto, 2) Generar preguntas: hacerse preguntas sobre el tipo de información que se suele pedir en las pruebas de comprensión y de recuerdo, 3) Clarificar: distinguir cuando se ha producido un fallo de comprensión y tomar medidas necesarias para establecer el significado, y 4) Predecir: a partir de la estructura y los contenidos del texto plantear hipótesis sobre lo que vendrá después (Palinscar & Brown, 1984). Variadas investigaciones han demostrado que la propuesta arroja resultados significativos para mejorar la capacidad de comprensión de los alumnos (Rosenshine & Meister, 1994).

Los estudiantes de secundaria, necesitan desarrollar niveles avanzados de comprensión para aprender con eficacia a partir de los textos a lo internos de las disciplinas escolares. Los textos de la educación secundaria plantean nuevas demandas, y es a raíz de esto que los estudiantes necesitan desarrollar nuevas capacidades para hacer frente a estos desafíos. ¿Cuál debería ser la enseñanza en la lectura en la secundaria? Según una revisión realizada por el National Reading Panel Report (2000), de Estados Unidos, las estrategias más eficaces puestas en juego para comprender un texto son:

- El monitoreo de la comprensión
- El aprendizaje cooperativo
- La atención a los organizadores gráficos y semánticos
- La realización de preguntas
- La respuesta a las preguntas realizadas por el profesor
- La realización de resúmenes
- La identificación de la estructura de la historia o el relato

- Las puestas en juego de estrategias múltiples y flexibles para cumplir los propósitos de lectura.

Pero las estrategias delimitadas por el National Reading Panel o la Enseñanza Recíproca no siempre tienen en cuenta los usos del lenguaje escolar y la especificidad de las disciplinas en las que las prácticas de lectura y escritura se funden (Fang & Schleppegrell; 2010). Recientemente, se han comenzado a delimitar otra serie de estrategias que son específicas de la alfabetización disciplinar, por ejemplo, según Shanahan, Shanahan y Mischia (2011), y Reisman y Wineburg (2008), en el caso de la Historia y la Química las estrategias incluyen: la contextualización (centrada en la postura teórica), la corroboración, la adquisición de información, la estructura del texto, los elementos gráficos y la crítica.

En el presente trabajo, tenemos como objetivo presentar dos propuestas de alfabetización disciplinar, que retoman los aportes de la Psicología para diseñar contextos culturales de apropiación de conocimiento y de las estrategias que hemos delimitado (Cole, 1999).

### **Filosofía para niños y comprensión lectora**

El Programa de Filosofía para Niños, creado en 1969 por Matthew Lipman (EE.UU), es una propuesta educativa que brinda a los niños instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él. Es ampliamente reconocido en el mundo por su significativo impacto en la excelencia académica de niños y adolescentes, fomentando el pensamiento crítico y creativo, a través del desarrollo de la comprensión lectora, el razonamiento lógico y matemático, la dedicación al trabajo y la motivación por el saber. Tiene un notable efecto en el desarrollo de la autoestima y, al constituirse como un aprendizaje cooperativo, favorece el respeto y la tolerancia.

Se propone, entre otros objetivos, desarrollar y mantener viva en los niños una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro (*caring thinking*). Es un programa sistemático y progresivo especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los 3 hasta los 18 años, cuyo fin es estimular y desarrollar el pensamiento complejo (*high order thinking*) en el seno de una comunidad de indagación. Esta comunidad de indagación se presenta como el ámbito donde los niños aprenden en qué consiste vivir en un medio de participación, tolerancia y mutuo respeto, mediante el trabajo con un conjunto de pautas metodológicas, cuidadosamente planificadas y experimentadas, que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños y las niñas; la clase como comunidad de indagación es justamente ese ámbito.

La propuesta (intervención) que aquí se presenta surge a partir del interés por establecer la relación entre el programa de Filosofía para niños (FpN) y la comprensión lectora en alumnos del primer año de la escuela secundaria.

Algunos antecedentes se pueden encontrar en los desarrollos del Centro de Filosofía para Niños de España, donde se menciona la adaptación al contexto chiapaneco-indígena de una prueba de comprensión lectora en Chiapas realizada por Lago, Moreno y Domínguez (2007). La elección de ese trabajo se da a partir de las coincidencias entre el enfoque que desarrollan las autoras de la prueba y los presupuestos de FpN. Consideran a la lectura como herramienta fundamental, que permite la formación de las imáge-

nes mentales que nos proporcionan los textos, relacionándolas con los propios conocimientos para interpretarlas. “Pensar, hablar, escuchar, escribir y leer son partes diferentes de un mismo acto, que tiene sentido cuando tiene una finalidad completa: la comunicación.” (Pag. 4). Comparten así el modelo de lectura interactivo (que se correspondería con el modelo de FpN de lectura en voz alta y continuada), sostienen la importancia de la lectura y entienden que la comprensión de textos comporta una mejor comprensión de la vida; y para comprender la vida y comprender los textos, debemos ser capaces de desarrollar nuestras habilidades de comprensión, es decir, de pensar y reflexionar.

Por otra parte, una investigación realizada en Chile (Lagos, Núñez, Esparza y otros, 2011), con grupos de alumnos de 12 a 16 años socialmente vulnerables, informa que la implementación del programa FpN influye positivamente en los resultados obtenidos en las pruebas postest de comprensión de textos argumentativos escritos y en el inicio del desarrollo de la competencia argumentativa oral. En este sentido, se propone implementar la metodología de trabajo propuesta por Lipman, en un curso de 1° año de la escuela secundaria básica, en la asignatura Orientación Escolar, incluida en el currículum. En el marco de FpN, el desarrollo del trabajo áulico propone cinco momentos: 1-actividad previa al trabajo textual, 2-lectura del texto, 3-problematización del texto, 4-discusión filosófica y 5-actividad de cierre. La clase como comunidad de indagación (Cdl) es el ámbito donde se despliega este trabajo; las instancias 2, 3 y 4 serán a las que se les dedicará mayor atención en tanto en ellas se intentará instalar la práctica del diálogo filosófico como herramienta necesaria para la construcción social de conocimiento. En el diálogo filosófico, aquellos que participan, definen y analizan conceptos, descubren supuestos implícitos, examinan la validez de un razonamiento, elaboran ideas con fundamentos, hacen inferencias, descubren falacias, sopesan las posibles consecuencias que pueden tener para la vida mantener determinadas concepciones, que son actividades esenciales de la comprensión lectora desde un modelo interactivo. Lograr una buena comprensión lectora implica ser capaz de entender lo que nos dice un texto, de organizar la información que en él se nos presenta, ir más allá del texto y tener en cuenta el contexto, para poder, finalmente apropiarnos del material escrito, darle nuestro sentido personal y poder adoptar una actitud crítica frente a lo que se dice en él, para poder adoptar una postura personal, no sólo ante lo que se nos dice, sino ante el mundo y la vida. Los planteamientos y objetivos del proyecto de Filosofía para Niños tienen mucho que aportar y suponen un mejoramiento y reforzamiento fundamental a los procesos de comprensión lectora y viceversa.

Si bien la implementación del programa FpN se llevará adelante en la asignatura Orientación Escolar consideramos, siguiendo a Splitter y Sharp (1995), que “toda clase, en toda disciplina y área temática, puede ser transformada en una comunidad de indagación”. Estos autores sostienen la idea de que todas las asignaturas pueden ser enseñadas como formas de indagación; las disciplinas son formas de indagación, que relacionan procesos y contenidos. En este entramado, los conceptos que forman parte de la disciplina cumplen un papel fundamental, al igual que las estrategias del pensar que son comunes a todas las disciplinas. “En la práctica esto significa

que los docentes de ciencia, historia, matemáticas, arte y literatura deben adentrarse en las bases conceptuales de sus respectivas disciplinas y brindar a sus estudiantes la plena oportunidad de explorar los temas discutibles en tanto surjan. En la medida en que los estudiantes logren una comprensión de lo que significa pensar científica, históricamente, etc., estarán en una buena posición para integrar aquellos aspectos de las disciplinas que generaciones pasadas han estimado valiosas.” (Pag. 6) que sería muy beneficioso tanto para los estudiantes como para los docentes.

### **Comprensión lectora y “Construcción de la Ciudadanía”**

La presente propuesta busca el diseño de un programa que, además de mejorar las habilidades de comprensión, mejore junto a ellas los aprendizajes de los alumnos que ingresan al nivel secundario de enseñanza, dado que se realizará en primer año de una escuela secundaria de gestión privada, ubicada en La Plata. Se trata entonces de una propuesta infusiva (Tellez, 2004) que será llevada a cabo por una docente en su práctica cotidiana en el espacio curricular de Construcción de la Ciudadanía.

La propuesta será llevada a lo largo de 48 clases de 1 hora reloj. La propuesta se divide en 12 sesiones de 4 horas reloj cada una, cada sesión tendrá como eje un tema a trabajar y un texto que aborde dicho tema. En este punto nos inspiramos en la idea de Guthrie, Wigfield y You (2012) de instrucción de la lectura orientada por los conceptos (Concept-Oriented Reading Instruction).

Cada sesión tendrá la siguiente estructura, organizada en momentos de la lectura:

#### **1. Antes de la lectura**

La docente trabajará con los elementos paratextuales, como el título y la organización de los textos. Además podrá incorporar preguntas disparadoras, imágenes y/o videos para facilitar la posterior construcción del modelo de situación del texto. Otra de las actividades fundamentales de este momento es la construcción de una “nube de predicciones” a partir de lo paratextual, para que los alumnos ejerciten la anticipación de lo que puede suceder en el texto. La idea es que, finalizada la sesión, los alumnos y la docente puedan volver sobre las predicciones y ver cuál de ellas resultó la más aproximada.

#### **2. Durante la lectura**

Durante este momento es importante que la docente lea el texto en voz alta, para que los alumnos tengan un modelo de cómo debe leerse un texto para su comprensión. Luego de la lectura por parte de la docente se propone que los alumnos trabajen en pequeños grupos, actividad que será mediada por tarjetas de roles de lectura, actividad fuertemente inspirada en la propuesta de Michael Cole (1999).

Los grupos estarán formados por 4 alumnos, y cada uno realizará un rol que corresponde a diferentes tareas que deben llevar a cabo. Los roles son:

- Yo jerarquizo la información (Jerarquía del texto)
- Yo me ocupo de las palabras difíciles de comprender (Vocabulario)
- Yo leo en voz alta (Fluidez)
- Yo ejercito las inferencias (Inferencias)
- Yo comunico el trabajo que realizó mi grupo

Antes de entregar los roles, la docente expondrá de forma explícita que los roles se refieren a procesos cognitivos que son importantes para comprender un texto.

Los alumnos que tengan el rol de la jerarquía del texto, realizarán la tarea de resumir cada uno de los párrafos del texto. Esto supone diferenciar ideas principales de secundarias. También se incluirán tareas para titular los párrafos, o la relación de los párrafos con alguna imagen que capte la idea principal del mismo. Se pedirá a los alumnos que escriban los resúmenes de los párrafos, los que serán utilizados para la realización del resumen final del texto.

Los alumnos que tengan el rol de las inferencias responderán preguntas literales e inferenciales sobre cada párrafo. Se trabajará explícitamente sobre la diferencia entre estos tipos de preguntas. Además los alumnos deberán explicitar los conocimientos previos que ellos creen necesarios para comprender el texto. Asimismo las preguntas que el grupo elija serán formuladas a los otros grupos en el momento del plenario.

La tarjeta que trabaja el vocabulario tendrá actividades que buscarán que los alumnos puedan diferenciar entre términos académicos de no académicos.

Los alumnos que tengan que leer en voz alta, lo harán de manera clara y en voz fuerte, de modo que todos logren escucharlo, respetando signos de puntuación, entonación y ritmo.

#### **3. Después de la lectura.**

El tercer momento de la sesión estará guiado por la construcción conjunta de un resumen del texto a través de la coordinación de la profesora. En este momento se retomará el trabajo realizado por cada uno de los grupos.

A partir de las palabras disciplinares aprendidas, los alumnos y el docente construirán una “fichero de palabras” que contendrán los nuevos términos aprendidos y sus definiciones. La idea central de este artefacto creado en el marco de la actividad de lectura, es que los alumnos puedan volver a consultar el vocabulario disciplinar aprendido a lo largo de las clases. También la docente deberá volver a la nube de predicciones para ver cuales se cumplieron y cuáles no.

Las evaluaciones de proceso ocuparán también un lugar importante, mediante ellas se podrá observar como resulta para los alumnos la apropiación de los contenidos y de las herramientas para acceder a ellos. Cabe aclarar que el formato de la evaluación respeta la línea propuesta en la intervención, enfatizando los roles trabajados.

### **Discusiones y conclusiones**

El trabajo tuvo como objetivo caracterizar y exponer dos propuestas para mejorar la comprensión lectora y los aprendizajes de dos espacios curriculares al inicio de la escolaridad secundaria. Si bien la psicología de la lectura ha acumulado a lo largo de los años conocimiento científico en torno a las estrategias más eficaces para mejorar la comprensión, ese conocimiento no siempre ha sido apropiado por los docentes en su labor cotidiana.

La investigación en el campo de la comprensión de textos en ámbitos escolares, requiere que dicho proceso se conceptualice en toda su complejidad, y tome en cuenta no sólo los procesos cognitivos que el alumno debe poner en juego para comprender, sino además la particularidad del contexto y las funciones que el lenguaje adopta



en él. Además es importante conceptualizar los procesos interactivos que sostienen el aprendizaje a partir del texto y las características epistémicas y conceptuales de las disciplinas científicas que se enseñan en el nivel secundario.

Todas estas características, deben ser tenidas en cuenta para que las propuestas de intervención, sean no sólo eficaces desde un punto de vista científico, sino también significativas para los alumnos y los docentes en el ámbito escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial: El test "Leer para Comprender". *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 193-200
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Fang, Z. & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary Literacies Across Content Areas: Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53: 587-597. doi:10.1598/JAAL.53.7.6
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978- 1-4614- 2018- 7\_29
- Lago, J., Moreno, J. y Domínguez, M. (2007). Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora. *Pruebas ACL* (1 – 6 de Primaria). San Cristóbal de las Casas.
- Lagos, I.; Núñez, M.; Esparza, P.; Marín, C.; León, C.; Castillo, Y.; Lavanderos, F.; Torres, A.; (2011). Taller de filosofía, comprensión lectora, argumentación oral e inteligencia lógica en escolares vulnerables. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(1) 91-108.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Pub. No. 00- 4769). Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Reisman, A., & Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *The Social Studies*, 99 (5), 202-207.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Shanahan, C., Shanahan, T., & Mischia, C. (2011). Analysis of expert readers in three disciplines: History, mathematics, and chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43 (4), 393-429. doi: 10.1177/1086296X11424071
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content- area literacy. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40-59.
- Splitter, L. J. y Sharp, A (1995) *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Télez, J. A. (2004) *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva. Más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.

# UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA REPRESENTACIÓN MENTAL DE ENSEÑAR Y APRENDER EN ESTUDIANTES DE LOS PROFESORADOS DE NIVELES INICIAL, PRIMARIO Y MEDIO DE ENSEÑANZA

Rossi, Graciela Lis; Gonzalez Di Gioia, Andrea; Buratti, Maria Silvia; Scarcella, Anabel; Marsikani Reinoso, Belén Paula

Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

---

## RESUMEN

El problema de cómo cambiar o mejorar la actitud hacia el enseñar y aprender, tanto en los estudiantes como en docentes experimentados, se presenta en toda carrera de formación pedagógica. Las conductas que componen esta actitud, generalmente, se sostienen en ciertas creencias y representaciones sociales comunes entre los docentes. Este trabajo presenta un avance de una investigación desarrollada en la UNLPam que toma como objeto de análisis el tipo de representación mental sobre enseñar y aprender que poseen los docentes y estudiantes de las carreras de formación docente. Uno de sus objetivos es sistematizar y analizar las características y singularidades que adquiere esa construcción social en relación con los diferentes niveles de educación formal en los que se desempeñan los sujetos. En este caso, a partir de la información obtenida a través de los instrumentos y del análisis estadístico, se exponen los resultados obtenidos de los estudiantes de nivel inicial, de nivel primario y de nivel medio de enseñanza. Se esperan importantes aportes para el diagnóstico, el pronóstico y el asesoramiento en la Psicología Educativa, en la Psicología Evolutiva y en el Psicodiagnóstico; así como también contribuir para el mejoramiento de la calidad educativa y de la formación docente.

## Palabras clave

Representación mental, Enseñar, Aprender, Educación

## ABSTRACT

A COMPARATIVE STUDY OF THE TYPE OF MENTAL REPRESENTATION ON TEACHING AND LEARNING THAT STUDENTS IN INITIAL, PRIMARY AND SECONDARY LEVEL OF EDUCATION HAVE

The problem of how to change or improve attitudes towards teaching and learning, both in students and in experienced teachers, appears in all teacher training degrees. The behaviors that make up this attitude generally hold in certain common beliefs and social representations among teachers. This project takes as its object of analysis the type of mental representation on teaching and learning that teachers and students have. This investigation aims to systematize and analyze the characteristics and singularities that this social construction acquires in relation to the different developmental stages and levels of formal education in which subjects perform. It tries to reveal if there are significant differences among teachers of different age groups and/or among teachers who work in diffe-

rent levels of formal education. And, if there might be a possible stage development within the social construction of teaching and learning. In this paper there will be presented the analysis results of the students sample in initial, primary and secondary level of education. Important contributions are expected for the diagnosis, prognosis and counseling in Educational Psychology, in Developmental Psychology and in Psychodiagnosis, as well as to contribute to improve the quality of education and teacher training.

## Key words

Mental representation, Teach, Learn, Education

## Introducción y Antecedentes

“Las representaciones sociales constituyen un sistema de precodificación de la realidad que orienta las actitudes, comportamientos y prácticas, y permiten asimismo a los sujetos, una justificación a posteriori de tomas de posición y comportamientos adoptados en la institución” (Balduzzi, M. 2010: 2). En un estudio sobre la representación social de estudiantes universitarios acerca del saber, de la enseñanza y el aprendizaje y sobre las atribuciones que realizan los estudiantes sobre los docentes realizada por Balduzzi en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires advierte la pasividad como una de las características claves de los alumnos. Otros estudios han colaborado a ampliar la información explorando problemas de aprendizaje o de orientación vocacional (Romero, 2007; Pozzi, 2011).

En esta investigación hacemos referencia a representación mental (RM) aludiendo al carácter singular que adopta la representación social en cada uno de los sujetos y que podría ser inferida a partir de la administración de test Gráficos-verbales como es el caso del test de Pareja Educativa (Casullo, 2000). Existen algunas investigaciones que a través de esta técnica, que permite conocer las creencias implícitas y representaciones no conscientes (González, et al., 2001 y Scovel, 2001) han estudiado (entre otras cosas) las representaciones que construyen los estudiantes sobre prácticas profesionales y laborales en el momento de su ingreso al profesorado de Nivel Inicial, durante el cursado y sobre finales de la carrera así como las representaciones acerca de enseñar y aprender que poseen los docentes de diferentes niveles educativos (Romero, 2007; Rossi, 2016). Delimitaremos el objeto de estudio RM considerando la relación maestro-alumno como imagen y práctica social cons-

truida sostenida en creencias o preconcepción y la idea de representación como construcción social y en un devenir histórico (Rossi, 2016). A continuación se presenta parte de una investigación desarrollada en la U.N.L.Pam que toma como objeto de análisis el tipo de representación mental sobre enseñar y aprender que poseen los docentes y estudiantes de las carreras de formación docente. En este trabajo, se exponen los resultados obtenidos de los estudiantes del profesorado en Educación Inicial, en Educación Primaria, en Ciencias de la Educación (que suelen ejercer la docencia en nivel medio de enseñanza) y en Educación Física (que suelen ejercer la docencia en todos los niveles de enseñanza).

### Descripción del proyecto de investigación:

“Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio. Las creencias acerca de la enseñanza parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad.” (Díaz y cols. 2012). Las instituciones formadoras de docentes (como es el caso de la U.N.L.Pam en Argentina) a menudo se encuentran con la enorme labor de intentar modificar la construcción social previa que traen consigo los sujetos, con respecto a lo que es enseñar y aprender; para que los nuevos conocimientos acerca de la educación se transfieran a la práctica. En nuestra región (La Pampa, Argentina) no existen estudios que den cuenta de cuál es la representación mental preponderante en nuestros aspirantes a docentes. Un trabajo de estas características podría permitir no sólo conocer y trabajar sobre las ideas previas que traen los alumnos sino también contribuir a comprender las dificultades que tienen luego para modificar sus actitudes y posicionamientos al momento de insertarse en la práctica educativa.

Los objetivos de la investigación son:

- 1) Conocer la representación mental que tienen sobre enseñar y aprender los estudiantes de nuestra región.
- 2) Comparar sus construcciones sociales teniendo en cuenta el nivel de educación formal para el que se forman.
- 3) Obtener un baremo regional del Test de Pareja Educativa.

“Nuestra Hipótesis inicial es que la Representación Mental (RM) de los sujetos acerca de lo que es enseñar y aprender está en relación con la etapa evolutiva que atraviesa y con su inserción laboral en los diferentes niveles de educación formal.

Por lo tanto, esperamos que sujetos de una misma etapa evolutiva y/o con una inserción laboral semejante tengan una RM similar; conocer las representaciones sociales comunes (o respuestas populares) y construir un baremo local del Test de Pareja Educativa. De esta manera, consideramos contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, de la formación docente y aportar elementos de diagnóstico, de pronóstico, de asesoramiento en la Psicología Educativa, en la Psicología del Desarrollo y del Psicodiagnóstico” (Rossi, 2016).

### Metodología y Técnicas.

Diseño: Se trata de una muestra incidental de aproximadamente 460 aspirantes a docentes entre 18 y 24 años, de ambos sexos, residentes en La Pampa. En este estudio analizaremos las muestras de 40 estudiantes del Profesorado en Educación Primaria, 78

estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, 68 estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (que generalmente se desempeñan en los niveles medio de enseñanza) y 274 estudiantes del Profesorado en Educación Física.

En este trabajo presentamos una parte de los resultados del diseño general de la investigación que corresponde a un estudio descriptivo-comparativo para conocer:

1. a) qué es enseñar y qué es aprender para los sujetos de la muestra;
2. b) el tipo de docente y de estudiante con el que se identifica;
3. c) la relación docente-alumno que es capaz de expresar;
4. d) el tipo de ambiente y de objeto de aprendizaje que elige para propiciar ese aprendizaje;
5. e) si existen diferencias entre a, b, c o d; según el nivel de educación formal en que ejercen la docencia.

**Instrumentos:** Test de Pareja Educativa. Encuesta para recabar información acerca de la edad y el nivel de educación formal.

“Para el análisis de las representaciones internalizadas sobre enseñar y aprender expresadas en las historias del test de Pareja Educativa se creó un sistema de codificación (la Escala de Análisis Sistemático) que permite realizar el análisis de los sujetos a partir de su expresión gráfica y discursiva acerca de la interacción educativa. La lógica subyacente es de orden interpretacional, no estadística. Esta escala describe las características del sujeto de la muestra, evalúa los aspectos estructurales del dibujo y los aspectos globales del test en sí, así como la historia en relación con el gráfico. Tomando como base los aportes de la Teoría del Análisis Transaccional (A.T.) de la Personalidad (Berne, 1985; Kertész, 2010) pretende codificar el tipo de representación que posee el sujeto acerca de enseñar, de aprender y de los roles involucrados en estas tareas; el tipo de vínculos, recursos, estrategias y objetos de aprendizaje, etc.” (Rossi, 2016). Este modo de análisis podría permitir inferir aspectos relativos al desempeño del sujeto como estudiante o como futuro profesional.

“El A.T. hace este análisis utilizando los tres estados del Yo total (Padre, Adulto y Niño) que conforman un sistema de emociones y pensamientos, acompañado de un conjunto afín de patrones de conducta (Berne, 1985) y cada uno de sus sub-estados (Padre Crítico o Nutritivo, Adulto, Niño Libre, Sumiso o Rebelde) que según la modalidad de conducta predominante pueden ser positivos (+) o negativos (-). Las transacciones o interacciones serían los intercambios de estímulos y respuestas entre estados del Yo específicos de diferentes personas. (Kertész, R. 2010)” (Rossi, 2016). Se supone que el estudiante tenderá a expresar, a través de esos estados y sus interacciones, las características atribuibles al educador y al alumno que ha interiorizado a lo largo de su historia. Probablemente podría repetir esto en sus acciones y esperar encontrar en sus intercambios (o en los otros) con los modelos incorporados.

### Resultados parciales de la población

En este apartado, se presentan los resultados de la población de estudiantes del Profesorado en Educación Inicial (E. I.) del Profesorado en Educación Primaria (E. P.) del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (E. M.) y del Profesorado en Educación Física (E. F) con respecto a:

### 1. a) Qué es enseñar y qué es aprender para los sujetos de la muestra. (Ver tabla 1)

EL *enseñar* es representado como algo gratificante para los estudiantes de E.I. (72%) y de E.M. (54%) mientras que es algo interesante para los de E.P. (70%) y de E.F. (53%). El *aprender* tanto en E.I. (49%) como en E.M. (47%) es considerado una experiencia enriquecedora, mientras que para E.P. (45%) y E.F. (37%) es algo útil.

### 1. b) El tipo de docente y de estudiante con el que se identifican. (Ver tabla 1)

A partir del análisis estructural realizado se puede apreciar la imagen internalizada del *sujeto que aprende* con las características de Niño Sumiso o Adaptado positivo (un sujeto que acepta la disciplina, que es respetuoso, respeta las normas y acata órdenes) en los estudiantes de E.I. (49%), E.P. (77%) y E.F. (50%). En el caso de los de E.M. las características atribuidas al sujeto que aprende, varían dentro del Niño (33%) Niño Sumiso (26%) y Niño Libre positivo (que se rige por lo biológico, expresa sus emociones, crea, utiliza la intuición y la curiosidad como modo de conocer) en un 32% de la población. Además, la figura del sujeto que aprende es predominantemente masculina (73%) sólo en los estudiantes de E.F. mientras que en las demás poblaciones no aparece una preferencia significativa de algún género sobre otro.

Por otra parte, el *sujeto que enseña* se ve representado como un Padre Nutricio + (que podría corresponderse con una imagen internalizada de un docente que brinda protección, apoyo al crecimiento, orientación, comprensión, consuelo) tanto en E.I. (45%) como en E.P. (47%) Y con la categoría Adulto positivo (que podría corresponderse con una imagen internalizada de un docente que se desempeña con una conducta racional, analítica, lógica, ligada a la realidad) en los estudiantes de E.M. (56%) y de E.F. (40%). Se puede destacar, además, que la figura del que enseña se encuentra representada en la mayoría de los estudiantes por un sujeto de género femenino (E.I. 82%; E.P. 75% y E.M. 79%), excepto en la población de alumnos de E.F. en la que prepondera el género masculino (en un 73%).

### 1. c) La relación docente-alumno que son capaces de expresar. (Ver tabla 1)

La forma de intercambio entre docente y alumnos está representada como un vínculo predominantemente de tipo *cooperativo* en toda la muestra de estudiantes de todos los niveles de educación (E.I. 74% E.P.80% E.M. 94 % E.F. 81%). Esta forma de relacionarse favorece la comunicación y la producción conjunta.

### 1. d) El tipo de ambiente y de objeto de aprendizaje que eligen para propiciar ese aprendizaje. (Ver tabla 1)

La gran mayoría de la población de estudiantes dibuja o hace referencia a *objetos* concretos (E.I: 42% EP: 60%) y adecuados (E.I: 50% E.M:51% y EF:58%) de aprendizaje (tales como pizarrón, dibujos, libros, etc.) dados en un contexto áulico (E.I: 60% E.P: 85% E.M.: 63% E.F.: 44%). Aparece un cierto porcentaje (15%) del contexto familiar en estudiantes de E.I.

### 1. e) Si existen diferencias entre a, b, c o d; según el nivel de educación formal en que ejercen la docencia. (Ver tabla 1)

Del análisis comparativo de los diferentes grupos se desprende que las representaciones socializadas de los estudiantes ubican al fenómeno educativo dentro de un aula, requiriendo de objetos concretos y adecuados a ese contexto sumados a un intercambio y

comunicación fluida, productiva entre docente y alumno que involucre la cooperación y el interés. La tarea de enseñar, en general, se representa como algo que les proveerá experiencias gratificantes e interesantes. Por otra parte, el aprender adopta diferentes matices según los niveles pudiendo ser desde algo simplemente útil (E.P. y E. F.) o algo necesario (E.I.) hasta una experiencia enriquecedora plena de sentido (E.I. y E.M.).

Con respecto a las conductas que predominan en el relato de los estudiantes se puede destacar un predominio de las características de Niño Sumiso o Adaptado positivo (un sujeto que acepta la disciplina, que es respetuoso, respeta las normas y acata órdenes) a los que se suma en el caso E.M. una tercera parte de esa franja de la población que piensa en un alumno con características de Niño Libre positivo (un sujeto que se rige por lo biológico, expresa sus emociones, crea, utiliza la intuición y la curiosidad como modo de conocer).

En relación a esto, el sujeto que enseña se ve representado como un Padre Nutricio + (que brinda protección, apoyo al crecimiento, orientación, comprensión, consuelo a ese Niño sumiso o Libre) y con la categoría Adulto positivo (que se desempeña con una conducta racional, analítica, lógica, ligada a la realidad).

Finalmente, encontramos ciertas similitudes en la forma de describir cómo es aprender y cómo es enseñar entre las muestras de E.I. con las de E.M. y entre las de E. P. con las de E. F. A su vez, toda la población coincide en esperar del que aprende las características de un Niño sumiso estableciendo un vínculo cooperativo dentro de un contexto áulico. Otro dato interesante es la identificación del que enseña con características femeninas a excepción de los estudiantes de E.F. probablemente relacionado con el predominio de alumnas en la elección de carreras docentes.

## Conclusiones

Retomando la idea inicial de que las RM de alguna manera pueden orientar las actitudes, comportamientos y prácticas así como justificarlas posteriormente (Balduzzi, M. 2011) y teniendo en cuenta a las RM reflejadas en los resultados obtenidos, probablemente se podría esperar de estos estudiantes de formación docente una conducta adaptativa, de respeto, de cumplimiento de las consignas y de las normas, con escasa actitud crítica dentro del aula. Esto último estaría en concordancia con el estudio anteriormente mencionado realizado por Balduzzi (2016) en el que la pasividad es una de las características claves de los alumnos.

Por otra parte, se puede observar a través de los datos empíricos, que se atribuyen características positivas tanto al hecho de enseñar (gratificante o interesante) como al de aprender (útil, necesario o enriquecedor) así como al rol asignado al sujeto que enseña (protege, apoya el crecimiento, orienta, comprende, razona). Esto podría ser una de los pilares que sostiene la elección vocacional de estos estudiantes que se han inclinado por el profesorado (Romero, 2007; Pozzi, 2011) probablemente orientados por una RM que idealiza el rol docente. Con relación al contexto, en todos los grupos se privilegia el aula como el ámbito jerarquizado por los estudiantes que podría corresponderse con un modelo pedagógico tradicional de la enseñanza. En tanto, el predominio de un vínculo cooperativo podría asociarse a un modelo cognitivo y social.

Será, quizás, en su camino hacia la profesionalización donde podrán residir los cambios necesarios para poder reconocer diferentes ámbitos de aprendizajes posibles o para concebir un alumno acorde a su etapa evolutiva como se constata en la investigación realizada con docentes (Rossi, 2016) en el que se pudo observar expectativas diferentes en relación a las poblaciones más vulnerables como es el caso de educación inicial y media (en las que los docentes representaban

un niño más libre, expresivo, curioso y creativo).

Para futuros estudios, se propone profundizar en una investigación comparativa entre la población de estudiantes y de docentes. Esto podría proporcionar herramientas útiles para diseñar los cambios institucionales necesarios que permitan incentivar aquellas actitudes o comportamientos que favorezcan el aprendizaje y la enseñanza.

## Referencias:

### (1) Tabla comparativa de representaciones de estudiantes según niveles educativos:

N	Sexo docente dibujado	Sexo alumno dibujado	Contexto dibujado	Personalidad Docente	Personalidad Alumno	Vínculo	Cómo es Aprender	Cómo es Enseñar	Objeto de aprendizaje
<b>E.I.</b> N=78	F: 82% M: 13%	F: 31% M: 32% Varía: 32%	Áulico (64%) Familiar (15%)	P N + (45%) A + (24%)	N S + (49%) y N en todos los casos	Coop. (74%) AND. (18%)	Enriquecedor (49%) y necesario (23%)	Gratificante (72%)	Adecuados (50%) y concretos (42%)
<b>E.P.</b> N=40	F: 75% M: 25%	F: 45% M: 52%	Áulico (85%)	P N + (47%)	N S + (77%)	Coop. (80%)	Útil (45%)	Interesante (70%)	Concreto (60%)
<b>E.M.</b> N=68	F: 79% M: 19%	F: 40% M: 50%	Áulico (63%)	A + (56%)	N (33%) N L + (32%) N S + (26%)	Coop. (94%)	Enriquecedor (47%)	Gratificante (54%)	Adecuado (51%)
<b>E.F.</b> N=274	F: 35% M: 61%	F: 20% M: 73%	Áulico (44%)	A + (40%)	N S + (50%)	Coop. (81%)	Útil (37%).	Interesante (53%)	Adecuado (58%)

La tabla compara los diferentes niveles educativos en los siguientes ítems:

El sexo que le asignan al docente y al alumno que dibujan en el test (F: femenino; M: masculino; Varía: cuando hay diversidad de género).

El contexto en que lo dibujan y relatan (áulico, deportivo, familiar, otros).

La personalidad o rol que le adjudican al docente (PN: Padre Nutritivo PC: Padre Crítico; A: Adulto) y al alumno (NS: Niño Sumiso; NL: Niño Libre) según lo relatado en las historias.

El vínculo o relación que establecen entre ambos (Coop.: cooperativo; AND: de andamiaje, Unid: Unidireccional, etc.).

Las características que se le asigna a la acción de enseñar (interesante, gratificante, etc.) y a la de aprender (fácil, enriquecedor, difícil, necesario, útil).

La clase de objeto de aprendizaje (adecuado, concreto, etc.) que se usa para enseñar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M.W. & King, N.R. (1989) Qué enseñan las escuelas. En Jimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez A. (Eds) La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Balduzzi, M.M. (2010) "Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el saber y la formación", en Premio Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires - 2010. Edición de la Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- Balduzzi, M.M. (2010) Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. Espacios en blanco, Serie indagaciones vol. 21 no.2 Tandil jul./dic. 2011 ISSN 1515-9485.
- Baquero, R., Fontagnoli, M.B. y C. Marano (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. Bs.As. Ediciones Novedades Educativas.
- Berger, P. y Luckman, T. (1998) La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortou.
- Berne, E. (1964): «Juegos en que participamos». Méjico. Diana.
- Biddle, B.; Good, T. & Goodson, I. (2000), La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Buenos Aires.Paidós.
- Bourdieu y Passeron (1977) Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Labor
- Bucci, P. (2002), Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers. Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto.
- Camps, A. (2002), El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona. Graó.
- Casullo, M.M. y Cayssials A.N. (2000) Proyecto de vida y Decisión Vocacional. Bs.As. Paidós.

Díaz, C.; Martínez, P.; Roa, I y Sanhueza, M. « Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico », Polis [En línea], 25 | 2010, Puesto en línea el 24 abril 2012, consultado el 30 marzo 2013. URL : <http://polis.revues.org/625> ; DOI : 10.4000/polis.625.

Colombo, E. (1993) El imaginario Social. Bs. As. Ed. Altamira.

Coviella de Olivera y otros. Valor del test de la pareja educativa en el psicodiagnóstico del aprendizaje. Material de Cátedra. Técnicas psicométricas. Facultad de Psicología. UBA. Bs.As.

Crookes, G. (2003), A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice. Cambridge Language Education. Cambridge.

Frank, Hirsch, Braude, y cbs. (1978) Identidad y vínculo en el test de Las Dos Personas. Bs.As. Paidós.

Freeman, D. (2002), The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists, 35, 1-13.

Golombek, P. (1998), A study of language teachers' personal practical knowledge. Tesol Quarterly, 32, 447-464.

González, S.; Río, E. & Rosales, S. (2001), El Currículum oculto en la escuela. Buenos Aires. Lumen Humanitas.

Goodson, I. & Numan, U. (2002), Teacher's life worlds, agency and policy contexts. Teachers and Thinking: Theory and Practice, 8, 269-277.

Hamel, F. (2003), Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with

- literature. *Research in the Teaching of English*. 38, 49-84.
- Hammer, E. (1988). *Test Proyectivos Gráficos*. México. C.E.E.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. England. Longman.
- Harmer, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Jodelet, E. (1976). La representación social. En Moscovici, S. *Psicología Social*. Tomo II. Ed Paidós.
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education, *Studies in Higher Education*, 26, 205-221.
- Kennedy, M. (2002), Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 355-370.
- Kertész, R. y Atalaya, C. (2010) «Análisis transaccional integrado». UFFLO. Buenos Aires. Ippem.
- Levin, B. (2001), Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*, 7, 29-47.
- Libedinsky, M. (2001), La innovación en la enseñanza. Paidós. Bs. As.
- Lonning, A. & Sovik, N. (1987), *Teachers thinking. Perspectives and research*. Trondheim: Tapir.
- Maclellan, E. & Soden, R. (2003), Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*, 35, 110-120.
- Mae, P. (2004), Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Menin, O. (2001), *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe. Ediciones Homosapiens.
- Milicia, B.; Utges, G., Salinas, B. & San José, V. (2004), Creencias, concepciones y enseñanza en la universidad: Un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de física. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 377-394.
- Moll, L. (1993), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires. Aique.
- Monereo, C., Castillo, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2004), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Graó.
- Muchmore, J. (2004) *A teachers' life*. Backalong books. San Francisco.
- Pajares, M. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pintor, Manuel & Vizcarro, Carmen (2005), ¿Cómo aprenden los profesores? Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16 Núm. 2 623 – 644.
- Pozzi, R.N. (2011) La representación gráfica y verbal del enseñante y del aprendiz a través de la técnica Pareja Educativa, administrada en diferentes etapas de escolarización en la comunidad marplatense. Simposio Internacional "Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar". Mar del Plata-Argentina. 11, 12 y 13 Agosto 2011 Facultad de Psicología, UNMDP. Argentina.
- Prieto, M. (2008), Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*. Vol. 29, Nº 84. 123-144.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.
- Roberts, B. (2002) *Biographical research*. Open University Press. Philadelphia.
- Rodríguez, C.; Hernández, J., & Calvo, P. (2004), Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 455-466.
- Romero, H. (2007). Representaciones sobre prácticas pedagógicas en estudiantes del profesorado del Nivel Inicial .X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la Niñez en el siglo XXI". Universidad Nacional de Cuyo.
- Rossi, G. (1988). Factores- causa de los problemas de aprendizaje Jornadas Nacionales de Psicodiagnóstico. Tucumán. (p.a.).
- Rossi, G. (2015) El Psicodiagnóstico de los Problemas de Aprendizaje desde un Enfoque Multimodal. PROCEEDINGS: 1ST PAN-AMERICAN INTERDISCIPLINARY CONFERENCE, PIC 2015 13-16 March, Bs. As. (Vol. II pag. 137 – 147). ESI. ISBN 978-608-4642-36-7 y en European Scientific Institute: <http://eujournal.org/files/journals/1/books/PIC.2015.Vol.2.pdf>.
- Rossi, G. (2016 b) ENSEÑAR Y APRENDER: la Representación Mental de docentes y estudiantes en los diferentes niveles educativos. *Revista Científica Europea (ESJ) May 2016 SPECIAL edition (Vol. 12 N 21 pag. 160 – 169) ISSN: 1857 - 7881 (Impresa)*. En la página del European Scientific Institute. ISSN: 1857 - 7431. Recuperado el 13 de agosto de 2016 en <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7396/7124>.
- Rossi, G. (2016 a) Una Psicología para Educadores. Argentina: Sta. Rosa. EdunIPam.
- Rossi, G. (2016 b) La Representación Mental de Enseñar y Aprender en Docentes De Niveles Inicial, Primario Y Medio De Enseñanza. Un Estudio Comparativo. *Psicología Educativa y Orientación Vocacional: Tomo I. pág. 276-281. UBA. ISSN 1667 -6750*. Recuperado el 30 de noviembre de 2016 en <http://testjmemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2016>.
- Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Santa Fe. Homosapiens.
- Scovel, T. (2001) *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Heinle and Heinle. Boston.
- Sendan, F. & Roberts, J. (1998), Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 4, 229-244.
- Tillema, H. (1998), Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and thinking: theory and Practice*, 4, 217-228.
- Tsang, W. (2004) Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 2, 163-198.
- Tsui, A. (2003) *Understanding expertise in teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Zanting, A.; Verloop, N. & Vermut, J. (2003) How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge? *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 197-212.

# CREENCIAS, EMOCIONES E INFLUENCIAS INTERPERSONALES: UN CASO DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE UN PROFESORADO DE INGLÉS

San Martín, María Gimena; Albrecht, Marianela Edith; Ubino, Victoria  
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## RESUMEN

Los docentes en formación deben insertarse y realizar sus intervenciones en contextos y culturas educativos que están en permanente cambio. En consecuencia, sus percepciones respecto de las diversas dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje también se van modificando y evolucionando. En las últimas décadas, las creencias tanto de docentes como de alumnos han sido objeto de análisis de numerosas investigaciones debido a su incidencia tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. Esta comunicación tiene como objetivo a) describir cómo los docentes de lengua extranjera en formación conciben la enseñanza eficaz de una lengua-cultura extranjera y los nuevos roles de docentes y alumnos y b) comprender cómo esas creencias se relacionan con sus emociones e influencias interpersonales. La investigación fue de carácter cualitativo y se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde un enfoque contextual (Barcelos, 2003), se recolectaron 17 biografías escolares realizadas por futuros profesores de Lengua Inglesa y se analizaron los datos, recurriendo a la técnica de análisis de contenido. Los resultados evidenciaron variadas creencias en cuanto a los aspectos indagados así como también una estrecha relación entre las creencias de los participantes, sus emociones y las influencias interpersonales.

## Palabras clave

Creencias, Docentes en formación, Emociones, Influencias interpersonales

## ABSTRACT

BELIEFS, EMOTIONS AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS: A CASE OF EFL STUDENT-TEACHERS

Student-teachers should make their interventions in educational and thus cultural contexts that are constantly changing. As a consequence, their perceptions as regards the different dimensions of the teaching and learning processes also change and evolve. In the last decades, teachers' and students' beliefs have been studied extensively due to their impact on teaching and learning. This study seeks to: a) describe EFL student-teachers' beliefs of effective teaching as well as the new teacher and learner roles. b) understand the relationship between those beliefs, their emotions and their interpersonal relationships. This qualitative research was carried out at Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. From a contextual approach (Barcelos, 2003) 17 language learning histories written by future EFL teachers were collected and analyzed, using content analysis. Results have shown a variety of beliefs as

regards the different aspects that have been investigated and a close relationship among the participants' beliefs, their emotions and their interpersonal influences.

## Key words

Beliefs, Emotions, Interpersonal relationships, Student-teachers

## 1. Introducción

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje han sido objeto de numerosas transformaciones a lo largo del tiempo, las cuales han respondido a diversas cuestiones como por ejemplo, cuál debería ser el objetivo de la educación, de qué manera se aprende de forma más eficaz, qué variables internas y externas de los aprendientes son relevantes a la hora de aprender, entre muchas otras. Los docentes en formación deben insertarse y realizar sus intervenciones en contextos educativos que están en permanente cambio. En consecuencia, sus percepciones respecto de las diversas dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje también se van modificando y evolucionando. En este sentido, numerosas investigaciones se han centrado en examinar las creencias tanto de docentes como de alumnos debido al impacto que éstas tienen en el aprendizaje y en la enseñanza.

El presente trabajo presenta resultados preliminares de un proyecto que investiga la dimensión afectiva del proceso de *aprender a enseñar* una lengua-cultura extranjera, el cual se enmarca en un programa de formación de investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Esta investigación intenta responder a los siguientes interrogantes: ¿De qué manera los docentes de lengua extranjera inglés en formación conciben la enseñanza eficaz de inglés y los roles de docentes y alumnos en las nuevas culturas de enseñanza-aprendizaje en las que se van a desempeñar?, ¿en qué medida esas creencias se relacionan con experiencias previas de aprendizaje (emociones, por ejemplo) y con influencias interpersonales? ¿Qué entramados de relaciones interpersonales y aspectos afectivos subyacen a sus creencias?

## 2. Marco teórico

El constructo de creencias ha sido investigado tanto en referencia a los docentes (Borg, 2003, 2006) como también a los alumnos (Barcelos, 2003). Además, debemos mencionar que las percepciones o creencias sobre diversos temas han sido el foco de estudios tanto en el área de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) como de la Lingüística Aplicada (LA) desde los 1980s. Borg (2003, 2006) utiliza

el término *cognición docente* para referirse a lo que los profesores piensan, creen y saben. En un sentido más amplio que incluye a los alumnos, Barcelos (2014, citado en Kalaja, Barcelos, Ruhothie-Lyhty y Aro, 2015) define las creencias como:

[u]na forma de pensamiento, construcciones de la realidad, maneras de ver y percibir el mundo y sus fenómenos que son co-construidos según nuestras experiencias; resultado de un proceso interactivo de interpretación y (re) significación, y de socialización en el mundo a través de vivir en el mundo y de realizar tareas con otros (p.10).

La investigadora resalta la naturaleza contextual de las creencias ya que éstas funcionan tanto como un recurso cognitivo como social. En términos similares, Ramón Méndez (2007) explica que la mayoría de las definiciones de creencias coinciden en tres características: son relativamente estables, son construidas socialmente y actúan como un filtro de la realidad.

Numerosas razones se han propuesto en cuanto a la importancia del estudio de las creencias. De acuerdo con White (2008), las creencias sirven para guiar la manera en la que los aprendientes dan sentido a sus experiencias y actúan. También se ha comprobado su relevancia a la hora de tomar decisiones y de construir una concepción de enseñanza y aprendizaje (Barcelos y Abrahao, 2006; Borg, 2003; Woods, 1996).

Barcelos (2015) argumenta que las creencias tienen un componente afectivo; por lo tanto, resulta necesario indagar las relaciones entre las creencias y las emociones. En esta línea, Aragão (2011) concluyó que las creencias y las emociones están interrelacionadas y se reflejan en la manera en que los aprendientes se representan a sí mismos como estudiantes de inglés como lengua extranjera.

### 3. Metodología

Esta investigación forma parte del proyecto “La dimensión afectiva del proceso de *aprender a enseñar* una lengua-cultura extranjera: creencias, factores intrapersonales y experiencias de los docentes en formación” que se desarrolla en el marco del Programa de Formación de Investigadores/as de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Este programa, organizado por SECyT de esta facultad, tiene por objetivo la iniciación en la investigación para la formación de estudiantes de grado y egresados.

17 alumnos de cuarto año de la carrera Profesorado de Lenguas Inglesa de la Facultad de Lenguas que están cursando la materia Observación y Práctica de la Enseñanza I en el corriente año, 2017, participaron del estudio.

Se recurrió a una biografía escolar para recolectar los datos. Este instrumento consiste en la narración de vivencias y creencias de los participantes guiada por una secuencia de preguntas que fueron enviadas a los participantes vía mail. Los participantes podían responderla de forma escrita u oral -a través de la grabación de audios- según su preferencia. La biografía estuvo organizada en torno a tres ejes: a) recuerdos e impresiones de experiencias y profesores previos, b) la decisión de ser profesor/a de inglés y c) creencias sobre la enseñanza. Este trabajo presenta resultados relacionados con los ítems a y b.

La investigación fue cualitativa. Luego de la recolección de los datos, la información obtenida fue analizada de manera inductiva, recurriendo al análisis de contenido.

## 4. Resultados

En esta sección abordaremos los resultados agrupados en tres ejes.

### 4.1. Las creencias de los docentes en formación

Según la biografía, sus creencias con respecto a ser un profesor de lengua extranjera eficaz abarcan dos aspectos generales: por un lado, el dominio de la lengua extranjera y de métodos de enseñanza; por el otro, la actitud del profesor con respecto al estudiante. En lo que respecta al primer punto, seis participantes afirman que es indispensable que el profesor posea “un buen manejo y conocimiento de la lengua extranjera”, y conocimiento de “estructuras gramaticales y (de) vocabulario”. A su vez, tres participantes afirman la importancia de fomentar ejercicios comunicativos para que sus “estudiantes incrementen sus herramientas para comunicarse” y que la clase sea tomada como “momento de práctica, de soltura”. “Transmitir la cultura” de la lengua extranjera es considerado relevante por cinco participantes. Uno sólo menciona que el profesor debe “hacer mucho uso de la tecnología”. Dichos docentes en formación consideran elemental este primer aspecto recién descrito, pero el segundo – la actitud del profesor con respecto al estudiante – es considerado de mayor importancia, ya que nueve participantes lo mencionan de diferentes maneras. “Crear (un) ambiente de aprendizaje” para que el alumno se sienta a gusto para desarrollarse, “fomentar el respeto mutuo” (entre docente y alumno), “mantener una actitud positiva”, “motivar al alumno”, “confiar y creer en el alumno”, “establecer una buena relación con los alumnos” y “adaptarse a (sus) necesidades” son algunos de los aspectos que los participantes consideran significativos a la hora de enseñar.

En cuanto al rol que debería tener el profesor de inglés, los participantes del estudio creen que los roles deberían ser “activo”, “intermediario”, “guía”, “facilitador”, “transmisor de conocimiento” y “motivador”. Del total de los participantes, la mayoría destaca que el profesor debe ser un transmisor de conocimiento y/o ser un facilitador de los aprendizajes. Transcribimos algunos ejemplos:

- “El rol del docente debería ser el de aportar el conocimiento y práctica de la asignatura (...)” (Participante 10)
- “Rol de guía. Llevarlos a los alumnos a la autoreflexión y el descubrimiento de reglas, estructuras y esquemas del lenguaje ‘por sí mismos’” (Participante 8)

Asimismo, los participantes destacan la importancia de los valores humanos de un profesor como inculcar valores, escuchar a sus alumnos, tener en cuenta sus necesidades y gustos, inspirar, tener empatía para con los alumnos, brindar apoyo y confianza y una actitud positiva hacia el alumno. Incluimos dos citas a continuación:

- “los profes que dejaron una marca en mí fueron los que se mostraron más humanos; no los Dioses que se paran en medio de un curso a menospreciar y meter miedo.” (Participante 11)
- “Actitud positiva. Ir con alegría a las clases. Hacerlas divertidas. Hacer creer que el alumno puede y puede más de lo que cree. (...) Creer en el alumno. Confiar en la capacidad del alumno, de que



puede alcanzar los objetivos planteados por el docente.” (Participante 14)

En lo que respecta al rol que debería tener el alumno, los participantes expresan que deben tener un rol “activo”, “auto-reflexivo” y “participativo”. Por otra parte, un participante también ha destacado que el rol del alumno varía de acuerdo con el rol que el profesor asuma. Mencionamos ejemplos para ilustrar estos roles:

Rol activo y participativo: “Lo ideal sería que esté interesado en el aprendizaje de la lengua inglesa, y que este interés se demuestre en su participación en las actividades propuestas, tratando de superarse clase a clase.” (Participante 3)

Rol auto-reflexivo: “(...) Los estudiantes deberían poder llegar a comprender por qué es importante estudiar una lengua extranjera y, después de un periodo apropiado, ser capaces de aprender por sí mismos.” (Participante 5)

El rol del alumno ligado al rol del profesor: “(...) y el rol de los estudiantes, en mi opinión, muta de acuerdo al rol del profe: me pasa que en algunas clases soy muy participativa porque por el trabajo del maestro se crea una atmósfera de mucha tranquilidad y compañerismo, y en otras clases o no voy o si voy, soy un ente porque el profe incita a la competencia, a participar pero dejar en evidencia errores de la persona que participó y eso NO ME GUSTA PARA NADA.” (Participante 11)

#### 4.2. Las experiencias previas de los futuros docentes y las influencias interpersonales.

Del total de participantes del estudio, todos mencionan experiencias positivas en relación con su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y sólo dos ellos, también informan acerca de algunas experiencias negativas que atravesaron.

En lo que respecta a experiencias previas positivas, los participantes describen estas instancias de su aprendizaje a través de calificativos tales como “*significativas*”, “*memorables*” o “*satisfactoria*”. También lo hacen, expresando como se sentían como partícipes de esas experiencias tal como se observa en las siguientes frases: “*ansíaba que llegara el día de la semana en el que teníamos el encuentro*”, “*Aún me cuesta creer lo mucho que aprendí en tan solo unos pocos meses*” y “*me fascinaba el idioma. En tres años, junto a la misma docente, aprendí y crecí de una manera inmensurable*”. El análisis más detallado de las experiencias positivas evidencia que éstas derivaron de determinados aspectos que los futuros docentes logran identificar claramente. La mayoría de los participantes alude al tipo de actividades que se llevaban a cabo, a las relaciones con los compañeros del curso, al hecho de que los grupos eran reducidos y a las características de los docentes a cargo de los cursos tanto personales como profesionales. Dos de los participantes también refieren sus cualidades personales como determinantes positivos en su aprendizaje. A continuación, se transcriben algunos ejemplos para ilustrar los diferentes aspectos mencionados anteriormente:

Tipo de actividades: “Jugábamos juegos, (...). Además recuerdo que en algunas ocasiones veíamos fragmentos de películas o de series como por ejemplo Friends” (Participante 1)

Las relaciones con los compañeros del curso: “Al principio éramos

un grupo de 6 personas y de a poco fuimos quedando menos, hasta que llegamos a ser 2 alumnas. Con esa compañera me llevaba muy bien y nos hicimos grandes amigas” (Participante 4)

Grupos reducidos: “Las clases eran muy chicas, lo que hacía el proceso de enseñanza muy personalizado” (Participante 3)

Los docentes de los cursos: “Ella como profesora tengo los mejores recuerdos, siempre muy motivadora, muy alentadora” (Participante 16)

Cualidades personales de los futuros docentes: “Me empezó a ir muy bien y encontré que tenía mucha facilidad para aprenderlo y estudiarlo” (Participante 10)

En lo que respecta a las experiencias negativas, las biografías revelan que los participantes asocian esas experiencias esencialmente con los docentes tal como se desprende de estos dos comentarios: “hubo una profesora en particular en los últimos años que no tenía mucho entusiasmo al enseñar y no generaba interés en ninguno de los alumnos” (Participante 8) y “me había acostumbrado a la misma profesora y la nueva no me gustaba para nada” (Participante 11).

Del análisis de las descripciones de los profesores más memorables se desprende que la gran mayoría de los participantes alude a recuerdos positivos por sobre recuerdos negativos. También se puede observar que manifiestan que los docentes fueron memorables debido a cualidades relacionadas con la dimensión afectiva de los docentes principalmente y a la dimensión cognitiva, en menor medida. Incluimos a continuación algunos ejemplos.

Dimensión afectiva: “Era muy atento con nosotros y siempre se tomaba el trabajo de preguntarnos cómo nos sentíamos” (Participante 5) y “Yo no quiero ser el día de mañana como este profesor por las cosas que generaban en mí, por ejemplo, temor de hablar en clase, de participar, el temor a equivocarme” (Participante 16)

Dimensión cognitiva: “Sus explicaciones eras muy claras y cuando había errores, en vez de corregirlos, intentaba que el alumno se diera cuenta por sí mismo del error” (Participante 10) y “La profesora se limitaba a enseñar gramática y seguía las actividades del libro, sin poner en consideración si eran interesantes o útiles para los estudiantes o no” (Participante 5)

#### 4.3. Relaciones entre creencias, emociones e influencias interpersonales.

Al comparar los resultados obtenidos en cuanto a los tres aspectos: emociones, relaciones interpersonales y creencias de los docentes en formación, se puede inferir una estrecha relación entre ellos. De manera general, se podría concluir que las emociones que los participantes experimentaron durante su propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y las maneras en las que distintos profesores los influenciaron determinarían las creencias que tienen acerca de cómo se enseña inglés de manera eficaz y cuáles deberían ser los roles de docentes y alumnos. En otras palabras, las culturas de aprendizaje que atravesaron fueron un factor determinante. A modo ilustrativo, presentamos un caso en que se evidencian claramente estas relaciones. El participante 14 define el rol que el docente de lengua extranjera debería tener en relación con cualidades y valores tales como “actitud positiva”, “alegría” y confianza en el alumno: “hacer creer que el alumno puede y puede más de lo que cree. (...) Creer en el alumno. Confiar en la capacidad

del alumno, de que puede alcanzar los objetivos planteados por el docente.” Sus reflexiones acerca de un profesor memorable son un reflejo directo del rol que el participante piensa que los docentes deberían jugar y, en definitiva, que él tendría en su futuro como docente. El participante expresa: “sentías que confiaba en que ibas a poder hacerlo, confiaba en nosotros los alumnos en que éramos capaces, nos trataba como iguales y totalmente convencida de que íbamos a poder alcanzar los objetivos que ella nos planteaba y eso también me parece clave en un profesor: confiar enteramente en el alumno porque por ahí es como que algunos necesitamos sentir que el profesor cree que podemos hacerlo porque si ya nos han dicho que no vamos a poder, si ya desde el principio sentimos la opinión del profesor de que no, me parece que como alumnos nos desmotivamos mucho”.

## 5. Conclusiones

En conclusión, a través de las diferentes biografías escolares se puede evidenciar cómo las creencias de los docentes en formación están íntimamente relacionadas con las emociones e influencias interpersonales experimentadas a lo largo de su formación en la enseñanza de una lengua-cultura extranjera; y a su vez cómo estas creencias llevan a determinadas concepciones acerca de la enseñanza eficaz del inglés y de los nuevos roles de docentes y alumnos. La mayoría de los docentes en formación resaltan la importancia de las cualidades afectivas de sus profesores y se observa una clara relación entre dichas cualidades y las que ellos consideran que un docente debería poseer. Se puede observar claramente cómo las emociones y las relaciones interpersonales forman creencias, las cuales se ven proyectadas en concepciones sobre la enseñanza eficaz -concepciones que en un futuro no muy lejano se podrán en juego al ejercer la docencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in second language learning. *System*, 39, 302-313.
- Barcelos, A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja y A.M.F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7-33). Dordrecht: Kluwer.
- Barcelos, A.M.F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5 (2), 301-325. Doi: 10.14746/sslit.2015.5.2.6.
- Barcelos, A.M.F. y Abrahao Viera, M.H. (2006). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. New York: Continuum.
- Kalaja, P., Barcelos, A.M.F., Aro, M., y Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave.
- Ramón Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. ASELE, Colección monografías, N° 10.
- White, C. (2008). Beliefs and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lesson form good language learners*. (pp. 121 – 130). Cambridge: CUP.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.

# ¿CÓMO ORGANIZAN LAS PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN LOS/AS ASESORES/AS PEDAGÓGICOS/AS DE LA PROVINCIA DE NEUQUÉN?

Senz, Karina Alejandra  
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

La presente ponencia se desprende del proyecto de investigación, titulado “Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del nivel medio” en el que se analiza la organización de la labor asesora como una subdimensión de la intencionalidad de la intervención, atendiendo a los ámbitos a partir de los cuales se desarrollan las tareas de Asesores y asesoras. Los aspectos centrales de la organización a partir de los cuales se establecen las intervenciones remiten, en este caso, a la comunicación como modo de reconfigurar el rol atendiendo a prácticas inclusivas que posibiliten tomar en cuenta el punto de vista de los diferentes actores intervinientes en el trabajo de asesoramiento privilegiando la mejora escolar.

### Palabras clave

Asesoramiento Pedagógico, Prácticas de intervención, Intencionalidad de las intervenciones, Comunicación

## ABSTRACT

HOW DO INTERVENTION PRACTICES ORGANIZE THE NEUQUEN PROVINCE'S PEDAGOGICAL ADVISORS?

The present paper is a reflection of the research project entitled “Interventions in educational advice as mediations that occur in middle school contexts” in which the organization of the advisory work is analyzed as a subdimension of the intentionality of the intervention, taking into account the areas from which the tasks of Advisers and consultants are developed. The central aspects of the organization from which the interventions are established refer, in this case, to communication as a way of reconfiguring the role, taking into account inclusive practices that make it possible to take into account the point of view of the different actors involved in the Advisory work favoring school improvement.

### Key words

Pedagogical Advice, Intervention Practices, Intentionality of interventions, Communication

## Introducción

La presente ponencia se desprende del proyecto de investigación “*Las intervenciones en el asesoramiento educacional como mediaciones que se producen en contextos escolares del nivel medio*” [1], del cual soy integrante. En esta oportunidad se abordarán los aspectos relacionados a la comunicación como aspecto central en la organización de la labor profesional la cual refiere a los ámbitos de

intervención de la Asesoría Pedagógica, vinculada a la intencionalidad como una dimensión constitutiva de las prácticas que los/as Asesores/as Pedagógicos/as llevan adelante.

En los últimos años el asesoramiento se ha ido constituyendo en una práctica que posibilita la mejora educativa. Estas prácticas se han ido configurando a partir de distintos modelos teóricos y posiciones ideológicas. En este trabajo se parte de considerar a las prácticas de intervención desde una perspectiva constructivista, que se apoya en una concepción sistémica de la realidad la cual posibilita valorar las relaciones e intercambios que se producen en las escuelas a partir del asesoramiento. Cabe destacar que en las perspectivas constructivistas de orientación sociocultural, los procesos de asesoramiento son constructivos, colaborativos, comunicativos y culturales.

A partir de la conceptualización realizada por algunos autores [2], el trabajo de asesorar implica la configuración de un campo en el que se hacen presentes fenómenos de diversa índole: personales, intersubjetivos, grupales y organizacionales. El trabajo de asesoramiento por tanto, se organiza en torno a la interacción con otro. Ese otro individual o colectivo porta tradiciones, saberes, representaciones y valores surgidos tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desarrolla. La interacción es un rasgo central de la labor de asesoramiento, que comprende el vínculo que implica ligazón, enlace, compromiso emocional, diversos niveles de dependencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza.

El asesoramiento -desde esta perspectiva- es entendido como acto de intervención que pone en juego prácticas de intervención. La idea de intervención sugiere “venir entre”, un “interponerse” y por tanto queda vinculada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y el desarrollo de cambios personales, grupales y organizacionales en realidades donde la incertidumbre e imprevisibilidad se hacen presentes. Entender la intervención a partir de la colaboración y acompañamiento remite a perspectivas teóricas constructivistas que plantean al asesoramiento como colaboración, de construcción mutua de esa práctica entre asesor/a y asesorado/a.

Asimismo, la intervención considerada desde la colaboración y el acompañamiento sitúa dicha labor en una visión sistémica de la realidad, formada por una serie de sistemas en relación continua entre ellos. El asesor, desde su labor, se relaciona con otros sistemas: escuelas, familias, servicios psicopedagógicos, otros asesores/as. Estos sistemas son sistemas abiertos en tanto tienen una relación continua con otros de su contexto. Entre los diferentes sis-

temas se desarrollan intercambios constantes de informaciones y contactos los cuales producen reajustes permanentes.

En este marco se sitúa una de las dimensiones inherentes a las prácticas de los/as Asesores/as Pedagógicos/as: la intencionalidad de la intervención. Dicha dimensión refiere a los aspectos constitutivos de la meta profesional, meta que conjuga por un lado aspectos de orden ideológico, político, social y cultural y, por otro, aspectos personales de los/as Asesores/as cuando definen su actuación en las prácticas de intervención.

Para dar cuenta de la intencionalidad, se tomaron dos subdimensiones consideradas de importancia: los objetivos que remiten a los aspectos normativos institucionales y la organización que refiere a los ámbitos de intervención de las Asesorías Pedagógicas. La meta profesional se analiza a partir de los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de establecer objetivos que configurarán las prácticas de intervención como así también de los ámbitos a los cuales se dirigen las mismas.

En esta ponencia me remitiré a uno de los aspectos centrales que los/as Asesores/as Pedagógicos/as tienen en cuenta cuando organizan sus intervenciones con los distintos ámbitos: la comunicación.

### **La organización. Los múltiples ámbitos de intervención**

Dentro de las intervenciones institucionales aparece el trabajo que los asesores realizan con los distintos actores institucionales: estudiantes, profesores, jefes de departamentos, preceptores y regentes como así también el equipo directivo.

Algunos entrevistados enfatizan la multiplicidad de ámbitos en los que interviene el asesor pedagógico, en especial, con estudiantes, profesores y equipo directivo como ámbitos de intervención centrales:

*“... hay escuelas donde los asesores abordan solamente la parte con alumnos, por decir algo, o sólo con los docentes. Nosotros por ejemplo, mi experiencia directiva es que el asesor es completo, tanto sea con los profesores como con los alumnos y por supuesto también conmigo”.*

(Directivo CPEM, ciudad de Centenario)

*“... seguimiento de los alumnos, entrevistas y seguimiento de los alumnos, eso es lo más importante. Pero también acompañamiento a los profes cuando necesitan hacer un seguimiento o de un curso o una intervención en un curso o, qué sé yo, aconsejar un profesor en determinadas funciones o en determinadas situaciones, recibir y entrevistar a los papás, qué mas... y después hay todo un trabajo administrativo que se hace, que tiene que ver con las planificaciones, los programas y con todo eso”.*

(Directivo CPEM, sector oeste, ciudad de Neuquén)

*“En líneas generales nosotros trabajamos: con los docentes, lo que es programas, planificaciones; después trabajamos con los jefes de departamento, tenemos los consultivos donde tomamos decisiones; con los alumnos, bueno, y en el equipo de conducción estoy muy cómoda”.*

(Asesora pedagógica CPEM, ciudad de Centenario)

*“... en la asesoría trabajamos con los jefes de departamento y los profesores y conozco mucho del funcionamiento de la institución*

*cuando los escucho a ellos, si bien nuestro trabajo es también con estudiantes y preceptoría, y por supuesto con el equipo directivo...”*  
(Asesora pedagógica ciudad de Villa La Angostura)

El trabajo de asesoramiento se también se dirige amplía a otros sectores con la finalidad de ofrecer ayudas en conjunto:

*“Y asesoría como que tiene que trabajar con todos los roles desde preceptores, bibliotecarios... hasta auxiliares de servicio y todo entra en juego (...), lo importante acá es el alumno entonces todos tenemos que contribuir en función de eso, de su formación y de ayudar al alumnos, en realidad gira en eso...”*

(Asesora pedagógica CPEM, ciudad de Plottier)

*“... nuestro trabajo abarca mucho... profesores, estudiantes, directivos. A pesar de que las normativas son amplias uno se ve en la necesidad de recortar el trabajo, puntualizar en lo que creemos permite introducir pequeños cambios...”*

(Asesora pedagógica ciudad de Chos Malal)

### **La comunicación: un aspecto central en la organización de las intervenciones**

La tarea de asesoramiento educativo está dirigida a diversos ámbitos. Un rasgo central desde el que se definen las intervenciones con los mencionados ámbitos es el establecimiento de procesos comunicativos.

Los significados elaborados por los participantes en el proceso de asesoramiento resultan de relevancia para emprender acciones a partir de dicha atribución de significados. La comunicación posibilita la construcción de una nueva realidad, la construcción de nuevos significados, por parte de un sistema social en el que está inmerso el asesor, por lo tanto no es posible un único modo de interpretar lo que sucede a partir de la transmisión de mensajes ya que ello implicaría intervenciones prescriptivas.

El propio proceso comunicativo debe ser entendido como sistema social; el sistema social como proceso comunicativo establece una serie de relaciones sociales entre los sujetos y un conocimiento social sobre su práctica en común.

El conocimiento del proceso de comunicación posibilita definir y redefinir la tarea de asesoramiento, en tanto ayudaría a los participantes a redefinir sus propios puntos de vista frente a los problemas y situaciones y, por ende, a desarrollar una visión más empática de los problemas:

*“Entonces depende mucho de la forma en que te comunicás y la actitud que traes ¿sí? Si vos venís muy en... no sé... a ver... tenes que ser más llana y traer y ofrecer algo primero...”*

(Asesora Pedagógica Aluminé)

Esto posibilitaría que los asesorados puedan ampliar su marco de alternativas disponibles a partir de la percepción de los significados que otros atribuyen a sus actos y posibilitando la reorientación de su conducta para producir cambios favorables. Así, *“construir con los asesorados una relación que permita analizar juntos los problemas y pensar juntos las soluciones constituye la mitad del trabajo de un asesoramiento efectivo. Aunque pueda resultar paradójico, la*

*creación de una relación que permita que fluya el proceso de asesoramiento, es quizás la principal estrategia de asesoramiento”[iii]* Comprender los procesos comunicativos es un paso previo a la labor de asesoramiento en sí. Una vez inmerso en estos procesos al asesor le queda definir el problema. Definir el problema implica una connotación diferente a la de establecer un diagnóstico. Plantear la tarea desde el diagnóstico subraya la posición de experto del asesor en relación al sistema social en el que interviene. Pero al definir el problema es preciso que el asesor cree un discurso que permita a los participantes ir más allá de las definiciones institucionales en las cuales están atrapados.

*“En el asesoramiento es importante la comunicación, porque de eso depende el acercamiento que vos tenés hacia los otros, hay que tratar de mediar, de no ir al choque, porque sino el otro te pone una barrera que es muy difícil romper después y eso obtura buen aparte de la intervenciones que una podría realizar (...)”*

(Asesora Pedagógica ciudad de Cutral- Có)

El asesor, así, tiene una misión central en esta definición, ya que no acata la misma desde el lugar que los participantes pudieran realizarla sino que su ayuda o colaboración reside en ampliar los puntos de vista, propiciando un desencuadre, es decir, una salida o ruptura de lo marcos autoimpuestos por el sistema que posibilite un reencuadre. Romper el círculo vicioso en el que se encuentran atrapados los protagonistas implica replantear las estructuras del sistema, lo cual entraña colocar un problema en otro contexto de análisis para posicionarlo como un problema o una situación diferente. La reestructuración supone modificar un punto de vista para ofrecer un curso de acción diferente al que es sentido como problemático por los implicados.

Así, reordenar el mundo a través del lenguaje se constituye en un modo propicio de intervención, al describir el mundo de modo diferente se ofrece la posibilidad de pensarlo de modo diferente y por tanto se reconstruye, en suma, redescubrirlo.

### **A modo de cierre**

Volviendo la mirada hacia los aspectos considerados que configuran las prácticas de intervención de los/as asesores/as podría concluirse en que la comunicación es un aspecto de importancia para la organización de las intervenciones dando cuenta de las intencionalidades de dichas intervenciones que configuran la meta profesional de Asesores y Asesoras. Atender a los procesos comunicacionales posibilita una redescipción de las situaciones que son objeto de intervención y posibilita que el “otro” aparezca en escena instalando, de este modo, un espacio potenciador de la construcción del pensamiento conjunto que contemple la realidad escolar para transitar otros caminos porque *“en tiempos de cambios vertiginosos, aumentan las tensiones entre la estabilidad que tranquiliza y lo nuevo que inquieta, entre lo propio y lo que aporta el otro, entre lo que quiere permanecer igual y lo que exige variaciones”[iv].*

Las prácticas se hallan atravesadas por múltiples factores que van configurando el rol en forma permanente. La meta profesional se ampara en la colaboración, en la construcción de intervenciones que apunten a la mejora educativa, en la facilitación de las relaciones personales, dialógicas, en la reflexión que posibilita flexibilizar

el rol con miras a la construcción conjunta en una realidad que es concebida de modo sistémico. En este sentido, las prácticas de intervención se desarrollan teniendo en cuenta la complejidad del sistema, considerando los diferentes elementos que conforman de modo característico el contexto en que dichas intervenciones se llevan a cabo.

Para finalizar, crear escenarios en los que los diversos actores se sientan incluidos en el proyecto escolar, concebir la asesoría como espacio que recupera y trabaja sobre las necesidades de los mismos, diseñar intencionalmente dichos escenarios y situaciones remiten a prácticas de intervención cuya base es la inclusión.

### **NOTAS**

[i] Proyecto de la Facultad Ciencias de la Educación (UNComahue) dirigido por la Dra. Diana Martín.

[ii] Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Bs. As. Editorial Paidós.

[iii] López Yáñez, J. (2008, pág. 15)

[iv] Levinsky, R (2010) La escuela hoy: Una película en pleno rodaje. La inclusión por dentro. En Romero, C (coord.) LA escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Noveduc. Bs.AS.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Acín, A. B., Getto, A., Krichesky, M. y otros (2016) El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior. Bs.As. Editorial Noveduc.
- Bassedas, Huguet y otros (1991) Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona. Editorial Paidós.
- Bolívar, A. y Romero, C. (2009) El asesoramiento y la mejora escolar. En Romero, C. (Comp.) Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Bs. As. Editorial Noveduc.
- Echeíta, G. y Rodríguez, V. M. (2007) Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. En Bonals, J. y Sánchez Cano, M. (Coords.) Manual de Asesoramiento Psicopedagógico. Barcelona. Editorial Graó.
- Gather Thurler, M. y Maulini, O. (2010) La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela. Barcelona. Editorial Graó.
- López Yáñez, J (2008) Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. En Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 12, Núm. 1.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2005) La práctica del asesoramiento educativo a examen. Barcelona. Editorial Graó.
- Monereo, C. y Solé, I (coords) (1999) El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid, Editorial Alianza
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Bs. As. Editorial Paidós.
- Romero, C. (2010) La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores. Bs. As. Noveduc.
- Ventura, M. (2008) Asesorar es acompañar. En Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol 12, N°1.

# LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE INGLÉS: REPRESENTACIONES SUBJETIVAS Y EMOCIONES

Stang, María Magdalena; Tejeda, Melina; Gallardo, María Florencia; Grosso, Lucas  
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo pretende describir y comprender de manera preliminar la dimensión afectiva en la formación de los alumnos del profesorado de lengua inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Constituye la fase piloto de un proyecto de investigación mayor que busca analizar en profundidad otros aspectos. En esta primera aproximación a los participantes, se indagó sobre sus representaciones subjetivas y sobre las emociones implicadas en el proceso de formación. Para esto, se utilizó una metodología cualitativa que incluyó análisis inductivo. Se analizaron biografías escolares completadas por 17 alumnos que se encuentran en una etapa avanzada de la carrera. La mayoría se representa desde el vínculo con el alumno y, a pesar que se nombran algunas dificultades, sobresalen los sentimientos positivos y la manifestación de deseo subyace en la narrativa de los participantes. La repetición en las biografías analizadas de la expresión de deseo y de que la comprensión de lo humano trasciende lo académico justifica la relevancia de la dimensión afectiva en esta instancia. El presente estudio y futuras profundizaciones pueden contribuir positivamente a los programas de formación para obtener una visión más compleja de los aprendientes como futuros docentes.

## Palabras clave

Emociones, Formación Docente, Representaciones

## ABSTRACT

AFFECTIVE DIMENSION IN EFL TEACHER EDUCATION: SUBJECTIVE REPRESENTATIONS AND EMOTIONS

This paper aims at describing and understanding the affective dimension on a preliminary basis of student-teachers of an EFL Teacher Education Programme of Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. It is the pilot phase of a major research project that seeks to analyze further aspects in depth. In this first approach, subjective representations and emotions involved in the teacher education process were examined. Qualitative methodology was used, following an inductive approach. Learning-to-teach histories of 17 students who are at an advanced stage of their courses of studies were analyzed. Most of them describe themselves in terms of their relationship with students and although some difficulties are mentioned, positive feelings stand out and what lies in their narratives is desire: in their representations, challenges and rewards. The repeated expressions of desire and of the idea that humanity transcends academy in most of the analyzed learning-to-teach histories emphasize the relevance of studying the affective

dimension. This study together with future deeper studies can contribute positively to the teacher education programs to have a more complex perspective of students as future teachers.

## Key words

Emotions, Representations, Teacher Training

## 1. Introducción

Los programas de formación docente de lenguas extranjeras y las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito han tendido a focalizarse en la dimensión cognitiva de los futuros docentes. ¿Quiénes son los alumnos –docentes en formación– que transitan los programas de formación docente en la actualidad? ¿Qué representaciones subjetivas pueden inferirse de la escritura de una biografía escolar? ¿Qué emociones o sentimientos atraviesan a los futuros profesores? El presente trabajo pretende abordar estas preguntas de manera preliminar, a la vez que forma parte de un proyecto de investigación mayor del Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. La propuesta de dicho proyecto es analizar la dimensión afectiva del proceso de aprender a enseñar una lengua-cultura extranjera: creencias, factores intrapersonales y experiencias de los docentes en formación. En esta oportunidad, se analizó parte de una biografía escolar completada por alumnos del cuarto año del profesorado inglés de la ya mencionada institución académica, que se encuentran realizando las prácticas docentes correspondientes a la currícula. Estas son sustanciales en el proceso de formación docente, ya que representan la primera experiencia en la que los estudiantes cumplen el rol de profesores en diferentes contextos educativos y se sienten atravesados por distintas emociones. Abordar sus emociones y sus representaciones nos permite tener una visión más amplia de los aprendientes y comprenderlos como sujetos complejos.

## 2. Marco teórico

En todos los aspectos de la vida, la interrelación entre los sujetos promueve el desarrollo humano. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están atravesados por aspectos sociales y afectivos que se relacionan con el vínculo. Es inevitable abordar al profesor como sujeto del acto educativo desde su construcción con el sujeto otro, es decir, el alumno, ya que desde ese vínculo se construyen representaciones y emociones. Según Maldonado (2013), la relación entre el docente y el alumno no suele considerarse como determinante para que los procesos de enseñanza y de aprendizaje sean considerados exitosos. Sin embargo, resulta necesario con-

siderar ese vínculo y es posible abordarlo desde una perspectiva binaria: el deseo de aprender y el deseo de enseñar. El mismo autor señala que “es factible afirmar que el deseo es el motor del aprendizaje y también vale insistir en que el deseo es el motor de la enseñanza” (p. 70). Es importante que el deseo, entonces, se manifieste en ambos sujetos del proceso educativo. En el caso del docente, es importante que manifieste el deseo de enseñar y que pueda aproximarse al deseo por aprender del sujeto otro. Esto podría impactar notablemente en los resultados del proceso educativo, ya que, como afirma Schlemenson (1997), para estar dispuestos a aprender, necesitamos más del deseo que de un potencial intelectual que nos permita lograrlo.

En palabras de Hebe Tizio (2001), “el vínculo educativo tiene una función civilizadora” (p. 14). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje no involucran solo lo cognitivo ni es una mera transferencia de conocimientos, como tradicionalmente se pensaba: “La significación otorgada al enseñante en el proceso de enseñanza/aprendizaje fue, por ejemplo, reducida a dos componentes principales: el saber disciplinario y sus habilidades didácticas” (Maldonado, 2010, p. 69). El mismo autor afirma que la posibilidad de pensar en lo relativo al sentir casi que se descartaba por la necesidad de una explicación científica. Hoy cabe pensar al aula no solo como un espacio cognitivo, sino también como un espacio donde las emociones no sean ignoradas. Brown (2007) define el afecto como las emociones o sentimientos de un sujeto. Resulta particularmente relevante pensar la dimensión afectiva en el proceso de formación universitaria. Maiorana (2010) sostiene que es necesario pensar y trabajar una “nueva y específica Pedagogía Universitaria” (p. 2), la cual sea compatible con las realidades, problemáticas y necesidades propias de estudiantes universitarios del siglo XXI. La autora sostiene que en el aula “se entretejen vínculos y alianzas que sostienen de una u otra forma al sujeto de aprendizaje” (p. 2), razón por la cual las emociones, cualesquiera fuesen, no deberían ser descartadas, sino, por el contrario, abordadas e interpretadas. Teniendo en cuenta que la felicidad humana se funda sobre la vida emocional, es fundamental contar con una buena relación afectiva, ya que esta última cuestión será un pilar para y durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el vínculo es esencial para el aprendizaje. Al mismo tiempo, la autora caracteriza al saber emocional como “una competencia imprescindible”, que posibilita el autoconocimiento y, al mismo tiempo, un descubrimiento de aquellos quienes nos rodean, por lo que es necesaria no solo para con uno mismo, sino, también para con las potenciales relaciones con los sujetos que conforman nuestro entorno. Esto hace que sea necesario abordar esta competencia desde el proceso de formación, ya que la labor docente requiere necesariamente de una sensibilidad de las emociones: es una profesión que no existe sin el trabajo con un otro. En ese trabajo con el otro, el vínculo que se genera podría ser posibilitador no solo de mejores resultados académicos, sino también de bienestar y satisfacción (Maiorana, 2010).

### 3. Metodología

Los participantes del presente estudio fueron 17 alumnos que cursan la materia Observación y Práctica de la Enseñanza I del 4to año del Profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas,

Universidad Nacional de Córdoba durante el año 2017. El grupo de participantes es heterogéneo, ya que los alumnos provienen de distintos puntos geográficos y de edades diversas, por lo que traen consigo distintas experiencias y conocimientos. Se recolectaron datos de los participantes a través de una biografía escolar que los estudiantes debían completar de manera virtual escribiendo o grabando un audio y enviándola por correo electrónico. La elección de la biografía escolar como instrumento para recolectar datos remite a la importancia que tiene la construcción discursiva del alumno sobre sus emociones y representaciones, pero sobre todo a la importancia que tienen sus historias personales (Aiello, Iriarte, y Sassi, 2011). Las biografías escolares incluyen experiencias que traen los estudiantes consigo y representan el pensamiento y las emociones que tienen los sujetos sobre la educación. Si bien la biografía busca analizar también las vivencias educativas y cómo ellas han repercutido en las ideas de los futuros docentes sobre la profesión, a los fines de este estudio, se analizaron las preguntas relacionadas al presente y futuro como profesores. Las preguntas estaban divididas de acuerdo a las diferentes situaciones de los alumnos: (1) por un lado, si ya ejercían como profesores, debían comentar sobre lo siguiente: desde hace cuánto tiempo ejercen, qué se siente ser profesor, problemas, dificultades, recompensas y planes para el futuro. Podían realizar un dibujo que represente el tipo de profesor que son ahora o comentarlo mediante una descripción o (2) si no ejercían como profesores, debían responder las preguntas desde su lugar como alumnos. ¿Qué tipo de profesor quieren ser? De nuevo, se los invitaba a realizar un dibujo que represente el tipo de profesor que querían ser y adjuntarlo a su biografía escolar o explicarlo verbalmente.

Al ser un estudio descriptivo, la metodología es netamente cualitativa, de análisis inductivo. Para examinar los datos y arribar a algunos resultados parciales, se recurrió a la técnica de análisis de contenido.

### 4. Resultados

Para responder a las preguntas que guían este trabajo, nos referiremos en primer lugar a lo que se puede inferir de las representaciones subjetivas que tienen los alumnos sobre ellos mismos como (futuros) docentes y en segundo lugar, a las emociones expresadas. Se tratan aquí de manera separada a los fines del análisis, pero es importante mencionar que las representaciones y las emociones, junto con los aspectos que en ellas se analizan, se encuentran interrelacionadas.

#### 4.1 Respecto de las representaciones de sí mismos como (futuros) profesores de inglés

Como una primera aproximación a las representaciones subjetivas, se identifican en las respuestas dificultades y recompensas de la tarea y características personales del profesor que quieren ser, o bien que ya son. La mitad de los alumnos se presenta como docentes con experiencia, la cual varía de dos hasta más de diez años y que han obtenido, en su mayoría, en institutos privados con grupos reducidos. Dentro de su propia representación como profesores, los alumnos con experiencia incluyen dificultades, mientras que de los alumnos sin experiencia solo uno pudo visualizar problemáticas a futuro. Este dato podría indicar una cierta maduración sobre lo

que implica la actividad profesional, en comparación con una visión más reducida y, en algunos casos, idealizada por parte de quienes aún no tienen experiencia. Entre las dificultades mencionadas, se repiten las relacionadas con el manejo de la clase, que vinculan con el “comportamiento” de sus alumnos, o la falta de interés por el idioma: “Entre las dificultades que pueden encontrar los profesores está la desmotivación si los estudiantes no se comprometen con las clases o no progresan en su aprendizaje” (Participante 5). En palabras de otro participante, los problemas tienen que ver “muchas veces con el comportamiento de los chicos” (Participante 12). Se infiere, de esta manera, una traslación de la responsabilidad a los estudiantes, en la que se manifiesta que la dificultad que genera malestar es externa.

La mayoría de los participantes hizo hincapié en las recompensas del ser profesor a través de palabras relacionadas con la gratificación, el disfrute y el progreso. Las recompensas demuestran, en su mayoría, un alumno que ha obtenido logros. “Es muy gratificante cuando se ven resultados positivos en los alumnos”; “El docente siente una gran satisfacción al reconocer el gran beneficio que genera para el estudiante haber transitado por su aula”. En este sentido, se observa la representación del docente como generador de un efecto en el alumno. Además, el énfasis en los sentimientos positivos también se ve en las recompensas, como lo expone una participante: “Son muchos más los momentos agradables, las recompensas, que las dificultades” (Participante 16).

Es notable que la mayoría de los participantes se describe desde su vínculo con el alumno, en la mayoría de los casos, desde un vínculo bidireccional, en el que el alumno es escuchado y es tan protagonista como el profesor: “no quiero que lo único que importe sea completar el programa sin considerar las necesidades de los alumnos”, “deseo ser una docente comprometida con sus estudiantes, aprender de ellos”, “hay que escucharlos y hablarles”, “quiero ser un profesor al que los alumnos se pueden acercar”, “no estoy al frente del aula, sino entre los chicos”. En relación con el vínculo, la mayoría busca algo más allá de la visión conservadora de la educación como transmisión de conocimientos: “ser una profesora en cuyas clases no se aprende inglés, sino también valores”, “lo hago desde un idioma, pero espero que les sirva a ellos para todos los aspectos de su vida”, “no solo enseñás inglés, sino otros valores como la perseverancia, el pensamiento crítico, otras virtudes”, “además de mostrar inglés, mostramos mil cosas en el aula”.

#### 4.2 Respecto de las emociones implicadas

Las emociones referidas son, en su mayoría, positivas. Los participantes hablan de aspectos positivos como inspiración, dar clases memorables y hablan de disfrute, alegría, diversión y pasión: “me reconforta mucho que mis alumnos salgan contentos de las clases”; “cuando te dicen ‘viste que al final pudimos hablar todo en inglés’ es lo mejor del mundo!!!”; “ser una profesora que inspira a sus alumnos”; “me divierto muchísimo”, “para mí es esencial sentir amor por lo que se hace”; “disfruto muchísimo ver que los alumnos van progresando”. En este sentido, las emociones positivas se relacionan con las recompensas mencionadas anteriormente.

Es importante notar que en todos los participantes se ve manifiesto el deseo, cada participante lo manifiesta desde distintos ángulos: deseo por llevar adelante la tarea, por ser buen profesor y también

el deseo de generar cambios en el alumno: “quiero ser un profesor con recursos, capaz, que trate de motivar a los estudiantes para que aprendan”; “me gustaría ser un profesor que pueda transmitir a sus alumnos la pasión”; “me gustaría ser una docente dispuesta a aprender de sus estudiantes”. Se observa el deseo también en el análisis del vínculo y en la necesidad de abordar lo humano además de la disciplina que se enseña. En todos los casos, es posible observar la dualidad del deseo, la de enseñar y la de aprender, desde el profesor como sujeto que enseña y aprende y también como sujeto generador de deseo en el alumno. Las diversas manifestaciones de esa dualidad en el deseo podrían sintetizarse en la expresión de un participante: “quiero ser ese profesor que el alumno desee tener” (Participante 16).

### 5. Reflexiones finales

Este estudio ha intentado aproximarse a las representaciones y emociones que tienen los alumnos del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Córdoba sobre su presente y futuro docente. Es importante destacar que es un estudio exploratorio que buscó una primera aproximación sobre el objeto de estudio. Los datos son preliminares, son resultados parciales de lo que se está trabajando en mayor escala en el proyecto del programa de formación de investigadores. En esta instancia, se ha descrito cómo la narración de parte de una biografía escolar de los sujetos puede vislumbrar emociones y representaciones, que en este estudio han demostrado ser, en su mayoría, de carácter positivo. Es notable cómo en todos los participantes subyace el deseo de generar un vínculo, de generar algún efecto en el aprendiente, el deseo de enseñar y el deseo de que el otro sujeto implicado en el proceso de aprendizaje aprenda. Hablar de emociones y deseo convoca a una implicancia subjetiva en el abordaje de esta problemática. Si bien este análisis es preliminar, cabría preguntarse si esto no es un motivo por el cual, a veces, estas cuestiones emocionales se dejan de lado. En un contexto de aprendizaje como es el proceso de prácticas, en el que toman tanta relevancia los tiempos de planificación, de clases, los métodos, el cumplimiento de objetivos, y en el que parece que todo sucede de manera veloz, sería interesante aportar un estudio profundo sobre las emociones que atraviesan los sujetos de aprendizaje implicados. Quizás, tener más claridad sobre las emociones, representaciones y expectativas de los practicantes podría contribuir positivamente a que su proceso sea abordado de una manera más compleja.

### BIBLIOGRAFÍA

- Aiello, B., Iriarte, L., y Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Memoria Académica. Recuperado el 17 de mayo de 2017 de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.938/ev.938.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.938/ev.938.pdf)
- Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching. (5ta ed.). Whijte Plains, NY: Pearson Education.
- Maiorana, S. (2010). La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado el 16 de mayo de 2017 de [http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2571\\_Maiorana.pdf](http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf)



- Maldonado, H. (2013). Aprendizaje y complejidad. En H. Maldonado (comp.), Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad (pp. 55-77). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mendez Santos, M. (2015). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. XXVI Congreso de la ASELE. Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Recuperado el 15 de mayo de 2017 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0681.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0681.pdf)
- Schlemenson, S. (1997). El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tizio, H. (2001). Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Recuperado el 16 de mayo de 2017 de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/tiziore.pdf>

# LOS CONSEJOS DE AULA EN LA ESCUELA PRIMARIA: APRENDIZAJE COLABORATIVO DE LA CONVIVENCIA

Stasiejko, Halina; Bardoneschi, Leticia Mara  
Universidad Nacional de Luján. Argentina

---

## RESUMEN

Se presentan los fundamentos teóricos, las estrategias implementadas y el análisis de una intervención psico-educativa enmarcada en una acción de extensión universitaria 'Convivencia Institucional y los consejos de aula en la escuela primaria', acorde a un convenio entre la UNLu y la jefatura de la Región Educativa n° 9 de la provincia de Buenos Aires. Las leyes y normativas argentinas ubican a los niños y jóvenes como sujetos de derecho y activos participantes en la construcción ciudadana y a las escuelas como espacios pedagógicos para la promoción de la democratización y el fortalecimiento de lazos sociales. El objetivo central de la intervención fue generar un debate acerca de la convivencia institucional y reflexionar sobre la implementación de los consejos de aula en la escuela primaria, evitando el modelo de resolución de conflictos punitivo, vertical, jerárquico, de dominación y subordinación, propiciando un modelo democrático dirigido a promover la participación, la horizontalidad, las relaciones de respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación, basado en lazos de confianza. El proceso de intervención se concretó a través de talleres donde se trabajaron lineamientos teóricos, se analizaron prácticas y experiencias acercadas por los participantes y se concretaron planificaciones colaborativas.

## Palabras clave

Escuela primaria, Convivencia, Intervención, Colaboración

## ABSTRACT

CLASSROOM COUNSELING IN PRIMARY SCHOOLS: COLLABORATIVE LEARNING ON COEXISTENCE

We present the theoretical bases, the implemented strategies, and the analysis of a psycho-educational intervention framed within the academic extension project 'coexistence within institutions and classroom counseling in primary schools', following an arrangement between the national University of Lujan (UNLu) and the direction of the ninth educational region of the Buenos Aires province. The laws and norms of Argentina place children and youths as subjects to the law and as active participants in the construction of a civil and democratic society, and schools as pedagogical spaces that promote the democratization and strengthening of the social fabric. The main objective of the intervention was to promote a debate on the coexistence within institutions and to reflect upon the implementation of classroom counseling in primary schools, avoiding punitive, vertical, and hierarchical resolution models, or those based on domination and submission, and providing a democratic model aiming to promote participation, horizontality, mutually respectful relationships, justice, impartiality, and cooperation, based on bonds of trust. The intervention process was carried out in

workshops where the participants debated the theoretical bases, analyzed the practical work and experiences they brought in, and established collaborative plans.

## Key words

Primary School, Coexistence, Intervention, Collaboration

## INTRODUCCIÓN

En el marco de una Acción de Extensión Universitaria[i] llevada a cabo por el equipo de la asignatura Psicología Educativa perteneciente al Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, en articulación con la Región Educativa N° IX[iii] de la Provincia de Buenos Aires, se ha elaborado un **dispositivo de reflexión situada** dirigido a los Equipos Directivos (ED) y a los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Esta propuesta tuvo por objetivo trabajar sobre la **convivencia institucional** para la puesta en marcha de los **Consejos de Aula en la Escuela Primaria**.

El trabajo que se presenta, sintetiza los instrumentos conceptuales seleccionados, la caracterización de las intervenciones concretadas y las reflexiones emergentes a partir de la implementación del proyecto.

En las últimas décadas, la denominada **violencia escolar** ha comenzado no solo a ser objeto de estudio de diferentes disciplinas, sino también se ha transformado en una preocupación de agenda en las políticas educativas. Desde allí, la temática fue cobrando centralidad en la escena escolar, convocando al campo disciplinar de la Psicología Educativa a la revisión de sus marcos teóricos desde una mirada interdisciplinaria y contextual, posibilitando lecturas complejas de las tramas que tejen el **que hacer** en la escuela para pensar, de forma colaborativa con los diferentes actores institucionales, nuevos formatos de intervención. (Elichiry, 2010)

Desde este punto de vista, se cuestiona la concepción del contexto como aquello que 'rodea' e influye, ubicándolo como un **entramado**. Este enfoque sitúa a los contextos como sistemas de actividad complejos que dan coherencia y sentido. Los actos deben ser entendidos *en su* contexto y requieren de una interpretación relacional de la mente, los objetos y las acciones en tanto *procesos bio-socio-culturales de desarrollo*.(Cole.1999; Salomon, 1993)

Esta propuesta por tanto, buscó no solo volver a mirar lo conocido, sino avanzar en el desarrollo de experiencias escolares promotoras de nuevos horizontes no estigmatizantes, creadoras de nuevas posibilidades (Kaplan, C., 2005).

En Argentina, las leyes y normativas vigentes[iii] ubican a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho y 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.

Esta nueva mirada rompe con los cánones tradicionales de una institución que históricamente ha ponderado las formas verticalistas de distribución del poder y la palabra. Es por esto que, desarrollar prácticas escolares basadas en el respeto, la cooperación y la justicia, así como en el reconocimiento del semejante y las responsabilidades éticas requiere de un trabajo reflexivo por parte de toda la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, con el objeto de dar inicio a la constitución de los consejos de convivencia en el aula como espacios de auténtica comunicación y *participación real* (Sirvent, 1998) de todos quienes la integran, se plantea la necesidad de desarrollar espacios de fortalecimiento e intercambio entre los miembros de los ED y de los EOE para la construcción colectiva de saberes transformadores del entorno.

### INSTRUMENTOS TEÓRICOS PARA RE-PENSAR LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Tal como fue anticipado en la introducción, la intervención se sustentó en una trama conceptual que propone entender a las acciones humanas en tanto entrelazadas con las condiciones concretas de existencia, y enmarcadas en contextos histórico-sociales donde se hace posible la construcción y reconstrucción de los significados y sentidos individuales y compartidos.

Desde esta perspectiva, se recuperaron y analizaron en conjunto con los participantes de los encuentros taller, aportes conceptuales centrados en la posibilidad de revisión de prácticas y en el diseño de acciones vinculadas con la construcción de los consejos de aula como espacios colectivos de enseñanza/aprendizaje de la convivencia en la escuela.

Los interrogantes planteados por Carlos Skliar (2010) respecto de la necesidad de *re-pensar la convivencia escolar* “¿No es acaso la convivencia aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo? ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? ¿No será que convivir consiste en interrogar aquello que nos pasa con los demás, entre los demás? (...)¿Y qué marca particular asume, si es que la asume, la convivencia al interior de las instituciones educativas?” (Skliar, 2010:102) constituyeron una invitación para poder pensar y analizar de manera contextualizada los modos en que se sostiene la complejidad vincular en la escuela.

Desde los aportes de Cornú (1999), se destaca la importancia del establecimiento de *vínculos de confianza* que ponderen la relación pedagógica. La confianza es constitutiva de cualquier relación pedagógica e implica una hipótesis sobre la conducta futura del otro que no apuesta ya, al control físico sobre los sujetos ni a su tiempo de aprendizaje. La confianza se ubica como uno de los pilares sobre los que se asienta toda convivencia, toda vida en grupo, todo contrato social.

En este marco, la construcción de la subjetividad se comprende como un proceso que es efecto de determinadas variables históricas y culturales que sufren transformaciones a partir de las mutaciones producidas en los sistemas histórico-políticos. Desde las últimas décadas, la Argentina asiste a diversos cambios en la construcción de la subjetividad en comparación con los existentes

durante el siglo pasado, cambios profundos vinculados a procesos sociales tales como el aumento de la desocupación, la marginalidad y la cosificación creciente de las relaciones interpersonales. Según Bleichmar (2008), las nuevas formas de violencia relacionadas con la impunidad enquistada en los estamentos de poder, se infiltraron en la sociedad, produciendo *procesos de desubjetivación*, con pérdida de la esperanza en el futuro y del valor de la palabra debido a las promesas incumplidas. La autora plantea entonces, la necesidad de recuperar la *ética del semejante* a través de un recontrato intersubjetivo en la sociedad actual, en aquellas fracturas y contradicciones que el sistema permita. Consiste en una tarea fundamental para realizar con la infancia, en el contexto de encuentro escolar, donde plasmar la *construcción de legalidades* situacionales y no inmanentes.

A partir de la perspectiva histórico cultural, desarrollada inicialmente por Vigotsky, revisada y expandida a través de la *Teoría de la Actividad* (Engeström, 2001; Daniels, 2003), se rescató la mirada dirigida a la comprensión y posibilidad de transformación de las prácticas situadas.

Toda actividad colectiva es un sistema localizado y articulado de componentes diversos que existen en íntima relación y tensión. Cuando se identifican sus *tensiones y contradicciones*, pueden diseñarse acciones e intervenciones dirigidas a la producción de cambios en la actividad como conjunto y/o en sus participantes, ya que en sí, las contradicciones y tensiones son la fuente de cambio y desarrollo de una actividad. En toda actividad coexisten *múltiples puntos de vista*, intereses, posicionamientos y tradiciones, que resulta indispensable de reconocer para entender las problemáticas que se incrustan y hacen obstáculo en las prácticas de negociación y posible cambio.

En cuanto a la *transformación* de una actividad, sólo es posible a partir de esfuerzos colectivos, sostenidos y deliberados en el tiempo, dirigidos a la superación de las contradicciones acumuladas y este proceso supone una *re-conceptualización de la dirección y sentido* de la actividad que busca un horizonte más amplio de posibilidades, en comparación con un momento anterior. El cambio siempre supone la *re-orquestración de voces*, puntos de vista y enfoques de los diferentes participantes a partir del reconocimiento de la dimensión horizontal desarrollada en el *diálogo*, entendido como espacio discursivo de negociación de significados acerca de los objetivos que se intentan alcanzar (Engeström, 2001).

En cuanto a la conceptualización de la violencia en la escuela, se focalizó en una perspectiva socio-histórica. Como se afirma en el módulo de trabajo *Violencia y Escuelas: otra mirada sobre las infancias y las juventudes*[iv], el desafío es comprender y abordar pedagógicamente la violencia que se manifiesta en el espacio escolar y a la vez, construir un enfoque socioeducativo contextualizado de la problemática de la violencia en el campo educativo. Se propone el corrimiento desde un *modelo de resolución de conflictos punitivo*, donde el poder se ejerce de manera vertical, jerárquica, estableciendo relaciones de sumisión, dominación y subordinación, hacia *un modelo democrático de pensar la convivencia escolar*. Este último, es de carácter relacional, posible de establecer a partir de la mediación como estrategia de resolución de conflictos, dirigido a promover la participación de todos los actores, la horizon-

talidad, las relaciones de respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación, desde lazos de confianza.

### **ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA- LOS TALLERES COMO DISPOSITIVOS DE ENCUENTRO.**

El objetivo general de los encuentros consistió en poner en debate la convivencia institucional, reflexionando sobre la necesidad de implementar y/o profundizar los modos en que se concretan los consejos de aula en la escuela primaria como espacios de construcción colectiva de ciudadanía y de democratización de los derechos.

El proceso de intervención consistió en la implementación de tres talleres, de tres horas reloj cada uno, donde se trabajaron lineamientos teóricos, se analizaron prácticas y experiencias concretas, acercadas por los participantes, y se concretó la planificación de intervenciones en forma colaborativa.

Debatir sobre la cultura democrática implica repensar prácticas vinculadas con las relaciones de poder, autoridad, así como revisar las normas y los vínculos generacionales. Convivir involucra tensiones y conflictos; implica saberes mutuos y construcción de vínculos basados en la confianza entre quienes forman parte de la comunidad educativa: alumnos/docentes, docentes/alumnos, docentes/docentes, docentes/directivos. Los talleres constituyeron un aporte en esta dirección al concretar encuentros entre EOE, ED e inspectores de gran parte del territorio.

En el *primer encuentro* se recuperaron las ideas previas de los participantes acerca de la convivencia y los acuerdos. Entre los más destacados, emergieron tópicos tales como: diversidad, democracia, participación, acuerdos, diálogo, respeto, palabra, conflicto, confianza, tolerancia, enseñanza. Se estructuró un debate posterior en función de algunos interrogantes planteados por Carlos Skliar (2010). Tales interrogantes guiaron los encuentros como invitación para pensar juntos y de manera situada los modos de vinculación y relación, las formas de 'pensarnos con otros', de socializarnos, y siguiendo a Cornú (1999), los 'modos de establecer vínculos de confianza', tal que ponderen la relación pedagógica.

Como aporte teórico, se presentaron los principales conceptos provenientes de la Teoría de la Actividad con el propósito de entender a la escuela como un sistema y sus posibilidades de transformación. A partir de tal conceptualización, se solicitó a los participantes del taller que *reconozcan las tensiones y contradicciones vividas en sus escuelas en relación con la convivencia escolar, para luego sistematizarlas y repensarlas en pos de lograr algún aprendizaje que permita expandir las prácticas instituidas.*

Desde este modelo teórico, se acercaron algunos 'interrogantes guías', posibles de tener en cuenta durante el diseño de alguna propuesta diferente de intervención en la propia escuela: *¿Quiénes van a participar de la acción, en qué funciones, con qué discursos y posicionamientos?; ¿Cuáles son los objetivos que se buscan alcanzar y a través de la acción?; ¿Cuáles son los instrumentos materiales y simbólicos que se tendrían que utilizar?; ¿De qué modo? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para realizar la acción y lograr los objetivos? (condiciones materiales y simbólicas); ¿Cuáles son las reglas aceptables, discutibles, posibles de instituir o poco probables?*

En el *segundo encuentro* se recuperó lo trabajado con anterioridad y se compartieron las situaciones escolares identificadas por los participantes. Se abordan los aportes teóricos de Silvia Bleichmar, respecto de los procesos de subjetivación, des-subjetivación y construcción de legalidades, con el propósito de debatir la construcción de la subjetividad atendiendo a las transformaciones sociales y a los procesos de construcción de ciudadanía como práctica social. Se re-significaron las situaciones institucionales aportadas, a partir de los conceptos teóricos desarrollados. Para el siguiente encuentro se solicitaron esbozos de posibles propuestas de intervención, teniendo en cuenta los consejos de aula como espacios de diálogo y encuentro.

En el *tercer encuentro*, a partir de las situaciones escolares aportadas en el segundo encuentro, se presentaron sintéticamente los *modelos de gestión y resolución de conflictos: punitivo y de disciplinamiento* autoritario, en tensión con el de *participación democrática y relacional*, solicitando el diseño conjunto de una propuesta de intervención situada en su contexto, plasmado en un afiche para ser presentado en un plenario. Las producciones se compartieron y discutieron. Las coordinadoras acercaron síntesis de similitudes y diferencias entre las propuestas presentadas. Se pensó colaborativamente la viabilidad de las estrategias de intervención presentadas. Este último momento fue positivamente valorado por los participantes como una instancia de aprendizaje colectivo.

En términos de conjunto, la acción de extensión constituyó una invitación para alejarse de lo inmediato haciendo foco en situaciones concretas que permitieran el análisis de las relaciones que las tejen y les dan sentido, aprendiendo junto con otros.

### **PUNTOS DE LLEGADA Y NUEVAS DIRECCIONES**

Al finalizar los talleres y actividades propuestas en el marco de la acción de extensión, los integrantes de Equipos Directivos y de los Equipos de Orientación Escolar apreciaron especialmente la concreción de encuentros destinados a la revisión de las prácticas cotidianas desde marcos conceptuales y, fundamentalmente, la posibilidad de compartir experiencias y de construir colaborativamente herramientas pedagógicas destinadas a mejorar las condiciones para enseñar y aprender la convivencia en la escuela.

Detenerse para reflexionar y volver la mirada hacia lo realizado, haciendo extraño lo cotidiano e intentando construir nuevas y originales intervenciones en diálogo con otros, resultó una estrategia valorada por quienes se encuentran gobernados – muchas veces por la inmediatez y emergencia en las escuelas. *Sentirse acompañados, escuchados, comprometidos, disponibles para dudar y replantearse, creativos para pensar, participes y protagonistas en un acto de fortalecimiento y enriquecimiento de la práctica profesional [v].*

En base a estos resultados y de acuerdo con lo convenido en reuniones posteriores al proceso de intervención junto con los Inspectores de la Región Educativa N° IX de la provincia de Buenos Aires, con quienes se trabaja articuladamente, se planteó la necesidad de profundizar la propuesta para alcanzar la inclusión de la mayoría de las escuelas de nivel primario pertenecientes al área de incumbencia. Para ello se presentó un Proyecto de Extensión Universitaria a

desarrollarse en los períodos 2017/2019. La nueva propuesta permite dar continuidad y fortalecer los espacios de taller no solo en encuentros con ED y EOE, sino también con acciones territoriales situadas en las escuelas.

#### NOTAS

[i] Convivencia Institucional y los consejos de aula en la escuela primaria. RESHCS-LUJ: 0000369-16

[ii] La Región Educativa N° IX de la Provincia de Buenos Aires se encuentra integrada por cuatro distritos: San Miguel, José C. Paz, Malvinas Argentinas y Moreno.

[iii] Ley N° 26206 de Educación Nacional; Ley N° 13688 Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resolución 1057/14 Régimen Académico para la Educación Primaria. Cap. VIII.

[iv] Módulo de Trabajo Violencia y Escuelas otra mirada sobre las infancias y las juventudes - Gobierno de la provincia de Buenos Aires - UNICEF, noviembre de 2014

[v] Datos obtenidos de las encuestas realizadas a los Equipos Directivos y Equipos de Orientación Escolar al finalizar el tercer encuentro.

#### BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar, S. (2008) Violencia social-violencia escolar. Noveduc. Buenos Aires.

Cole, M. (1999) Psicología Cultural (1ª Ed.) Morata, Madrid

Cornú, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas, en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Ediciones Novedades Educativa. Buenos Aires.

Daniels, H. (2003) Vigotsky y la Pedagogía. Paidós, Barcelona.

Elichiry, N. (2009) Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En: Elichiry, N. (comp.) Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional. Manantial. Buenos Aires.

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. Traducción libre Martín Larripa.

Kaplan, C. (2005) La mirada social sobre las infancias y las adolescencias: consecuencias sobre el ser alumno en Informe: "El hambre es un crimen. La infantilización de la pobreza en la Argentina", Claudio Lozano, Ana Rameri y Tomás Rafo, Instituto de Estudios y Formación de la CTA. Buenos Aires.

Salomon, G. (comp.) (1993). Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas. Buenos Aires: Amorrortu.

Sklíar, C. (2010) Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, pp. 101-111. - Sirvent, M.T. (1998) "Poder, Participación y múltiples pobrezas: La - formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza". Recuperado de: <http://www.centroconviven.org.ar>

#### Encuadre normativo:

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Argentina

Ley N° 13688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

#### Resoluciones, Disposiciones y Documentos de Trabajo de la Dirección General de Cultura y Educación:

Resolución N° 1057/14, Régimen Académico del Nivel Primario, Capítulo VIII, "De los Acuerdos y la constitución de los Consejos de Convivencia". DGCyE

Módulo de Trabajo: Violencia y Escuelas otra mirada sobre las infancias y las juventudes - Gobierno de la provincia de Buenos Aires - UNICEF, noviembre de 2014.

# EL ENCUADRE GRUPAL: CONDICIÓN PARA EL TRABAJO CON PADRES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA

Stigliano, Daniela; Maneffa, Marisa  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El presente escrito tiene como finalidad reflexionar sobre los desafíos que plantea lo grupal en el trabajo con niños y padres en la Clínica Psicopedagógica. El Servicio de Asistencia Psicopedagógica responde a las necesidades de intervención clínica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje que son derivados de los equipos de Orientación Escolar perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se propondrá partir del concepto de encuadre para poder pensar cuestiones específicas sobre el grupo de reflexión con padres, entendido como potencial referente de sostén y apuntalamiento de las transformaciones clínicas de los niños en tratamiento psicopedagógico grupal. Esto posibilitará adentrarnos en potencialidad que brinda el abordaje de lo intersubjetivo en la búsqueda de procesos de pensamientos de los padres que den lugar a reflexiones novedosas. Para finalizar se presentarán fragmentos clínicos que permitan problematizar lo anteriormente expuesto.

## Palabras clave

Clínica Psicopedagógica, Encuadre, Lo Grupal, Grupo de Reflexión con padres

## ABSTRACT

THE GROUP BOX: CONDITION FOR THE WORK WITH PARENTS IN THE PSYCHOPEDAGOGICAL CLINIC

This paper aims to reflect on the challenges posed by the group in the work with children and parents in the Psychopedagogical Clinic. The Psychopedagogical Assistance Service responds to the clinical intervention needs of children and adolescents with learning problems that are derived from the School Orientation teams belonging to the Government of the City of Buenos Aires. It will be proposed to start from the concept of framing, in order to be able to think about specific questions about the reflection group with parents, understood as a potential reference for supporting and underpinning the clinical transformations of children in psychopedagogical group treatment. This will enable us to delve into the potentiality of the approach of the intersubjective in the search for processes of thinking of the parents that give rise to novel reflections. Finally, clinical fragments will be presented to allow for a discussion of the above.

## Key words

Psychopedagogical Clinic, Framing, The group, Reflection group with parents

## El carácter grupal del encuadre

Lo niños y adolescentes que acuden al Servicio de Asistencia Psicopedagógica[] son derivados por Los Equipos de Orientación Escolar

del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para su atención, se ha diseñado un dispositivo de características específicas que genera las posibilidades de intervención en el tratamiento. Dentro del psicoanálisis, el concepto de encuadre es introducido por diferentes autores que lo conceptualizaron de diversa manera. Por su parte, Green (2005) lo entiende como el *conjunto de condiciones de posibilidad requeridas para el ejercicio del Psicoanálisis*, haciendo una distinción clara entre dos aspectos esenciales del mismo: una matriz activa que se encuentra compuesta por las asociaciones libres del paciente y la atención y la escucha flotante del analista que son acompañadas por la neutralidad benévola; y un estuche el cual introduce aspectos como el número de sesiones, la duración y periodicidad de los encuentros, modalidades de pago, etc. de esta manera se configura para el autor, un estuche que protege, resguarda y conserva una matriz activa que resulta estructurante del encuadre psicoanalítico.

Desde el Servicio de Asistencia Psicopedagógica el encuadre clínico diseñado se encuentra 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.

A diferencia del proceso diagnóstico, en el encuadre de tratamiento grupal el trabajo clínico está a cargo de dos terapeutas y el número de integrantes no supera los 7 niños.

El carácter grupal que asume el encuadre de trabajo clínico se fundamenta en una concepción de constitución psíquica exógena, es decir, que la fundación del psiquismo se la considera implícita en una dependencia inicial del niño para con el adulto que asiste sus necesidades, necesidades no reducibles a lo biológico, sino también aquellas relativas al sostén y a la circulación del afecto (Aulagnier, 1977). Se asume entonces lo corporal junto con la intersubjetividad como condición de posibilidad de la vida psíquica (Kaës; 2010). La calidad de la oferta, la dinámica, el posicionamiento del niño en el entramado libidinal primario configurarán modalidades singulares de producción simbólica. Con lo cual, al interior del entramado intersubjetivo que orienta las necesidades de satisfacción biológica del pequeño, se transfieren modalidad de ingreso al mundo y formas predominantes de circulación del afecto (Schlemenson, 2010) que dan lugar a una modalidad singular a la producción simbólica del niño.

Los antecedentes conflictivos histórico-intersubjetivos que sustentan la modalidad productiva preponderante de cada niño permiten a las terapeutas poner de realce, aquellas maneras repetidas

o inéditas de resolución de conflictos por parte de cada niño en el entrecruce de alteridades que instala lo grupal.

En los grupos de tratamiento, la alteridad entra en juego, activando procesos reflexivos, en los que constantemente se significa y se re significa la posición del otro y la propia ya sea por complementariedad o contraposición proyectiva (Schlemenson, 2009).

Mientras que el espacio grupal es un espacio de encuentro que posibilita la incorporación de diferencias; las intervenciones de las terapeutas a cargo del grupo no se dirigen a éste, sino que resultan singulares. Se apoya en muchos casos en las relaciones intersubjetivas para realzar aspectos singulares que afectan y/o son afectados en dicha dinámica que co-construyen los distintos miembros del grupo, dinámica que varía según quiénes se encuentren presentes. Las intervenciones específicas están orientadas a realzar formas restrictivas de resolución de conflictos, apuntar a conmovir sentidos cristalizados, encontrar nuevas formas de ligazón afectiva, generar movimientos en el posicionamiento subjetivo, (Hamuy, Milano, 2015), y procesos de historización en cada niño en particular. En el encuadre grupal, la singularidad coexiste con las zonas de realidad común y compartida con otros sujetos (Kaës, 2010; 68 y 69).

### **El trabajo grupal con padres**

En línea con lo anteriormente expuesto, se configura como condición de tratamiento, la creación de un grupo de reflexión (Castoriadis, 1993) con padres que les posibilita generar preguntas que interpelen sus propias interpretaciones y significaciones que se constituyen como estables.

De esta manera, 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. El trabajo terapéutico con ellos es reflexivo en tanto 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).

El grupo, no sólo instala a la alteridad y la diferencia como dinamizador de procesos reflexivos, sino que lo hace en el marco de un encuentro con otros que presentan características similares respecto a las dificultades en la escuela y al momento histórico constitutivo que están atravesando, que entendemos como pubertad (Freud 1905; Gutton, 1999). Este período vital resulta significativo ya que acontecen reediciones de conflictivas pulsionales, narcisistas e identificadoras complejas que sirven de material para los procesos de simbolización y sus oportunidades de elaboración y transformación.

Otro aspecto significativo, que resulta estructurante para el encuadre, recae en que la terapeuta que coordina el grupo de reflexión de

adulto a cargo no forma parte de la pareja terapéutica a cargo del tratamiento de los niños. Esto no resulta ser casual, por el contrario reviste carácter de intervención, en tanto que posibilita y realiza las condiciones del encuadre.

El grupo de padres tiene una frecuencia quincenal, a diferencia de la frecuencia semanal del grupo de los púberes. El trabajo clínico propone un intercambio continuo entre las terapeutas de ambos espacios, que promueve enriquecimiento y oportunidades de complejizar el pensamiento clínico (Green; 2010) resguardando espacios de intimidad y privacidad para cada uno de los sujetos.

La distinción clara de los espacios de trabajo y de terapeutas a cargo son características del “estuche” del encuadre que instalan una dinámica intersubjetiva cuyas tensiones abren oportunidades muy ricas de trabajo psíquico, de complejización y por supuesto, de intervención clínica a partir de los conflictos que suscitan.

### **Relato de un proceso de inclusión y posicionamiento frente a un grupo de reflexión con padres**

María es una niña de 11 que asiste por derivación de la escuela ya que repitió 3 veces 4° grado. El proceso diagnóstico evidenció un posicionamiento simétrico en María y su mamá. Esto genera dificultades, en tanto referente adulto, para ofertar transicionalidades y espacios de autonomía. Así la escuela se constituye como un espacio que empieza a problematizar esto.

En su cuarta sesión conoce a Gastón, un compañero que presenta una modalidad muy disruptiva en la que se vincula desde la hostilidad verbal y física desarmando cualquier tipo de conversación o propuesta. Ante un debate en torno a una temática de gustos en común, entre Gastón y Axel (otro integrante del grupo), María interviene aportando datos que apoyan la posición de Axel, (aunque no en forma absoluta). Esto genera de parte de Gastón respuestas de mucha hostilidad para con María.

La sesión siguiente María no viene. La otra asiste y la madre le comenta a una de las terapeutas del grupo de púberes si es posible un trabajo individual con María ya que ella manifestó no querer venir porque no puede hablar de sus cosas en el grupo. La terapeuta le sugiere a la mamá que lo contase en el grupo de padres.

En esa oportunidad si bien Teresa, la mamá, acude al grupo de reflexión no comentará nada al respecto. En ese encuentro ella permanece en silencio sin intervenir espontáneamente. A la reunión siguiente, 15 días después, en una situación de exclusividad en el grupo de padres, dado que una de las madres estuvo ausente y la otra llegó más tarde, logra decir que María no quiere venir más. En ese momento, le resulta dificultoso poder generar asociaciones. Teresa se muestra callada y sus participaciones son acotadas a la intervención de la terapeuta, con lo cual la entrada de otra mamá genera silencio por parte de ella.

Mientras tanto, María lleva dos sesiones más asistiendo al grupo de púberes, sin manifestar dicha incomodidad sino que por el contrario, empieza a desplegar algunos intentos tanto de acercamiento como de respuesta frente a las hostilidades de Gastón. A lo largo de las sesiones se puede observar cada vez más intervenciones de María en un intento activo de encontrar puntos en común con sus pares, así como también la intención de distinguirse y de resaltar sus diferencias.

Al encuentro siguiente de madres, Teresa logra, ya frente a otra mamá poder contar que María no quiere venir más. Esto posibilitó un intercambio intersubjetivo muy rico donde Teresa continuó contando sobre otras preocupaciones que la apremian.

Como se dijo anteriormente, algunos aspectos significativos de proceso diagnóstico arrojaron la presencia de simetría por parte de la madre respecto de María, y a su vez, en relación a los abuelos de ésta. Son los abuelos los que responden ante la escuela, quienes ponen los límites y deciden incluso sobre el vínculo de María con su padre.

Este acercamiento y participación de esta mamá en un grupo de padres generan preguntas que dan lugar a continuar trabajando. De esta manera, los interrogantes rondan en torno a lo desafiante, y por lo tanto potente, que puede resultar el encuadre grupal para Teresa, convocada a participar desde su función, a pensarse en ella, a hablar de María con otros con los cuales compartir o diferenciarse, habilitando una oportunidad de reflexionar sobre su posicionamiento.

#### **NOTA**

[i] Dependiente de la cátedra de Psicopedagogía Clínica, Extensión Universitaria, Facultad de Psicología (UBA)

El artículo es parte del estado de avance del proyecto de tesis de maestría en Psicología Educativa de la Lic. Daniela Stigliano; 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.

Freud, S. (1905). "Metamorfosis de la pubertad", en Tres Ensayos para una Teoría Sexual. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.

Green, A. G. (2010). El pensamiento clínico. Amorrortu, Bs. As.

Green, A. (2005). Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente. Buenos Aires: Amorrortu editores.

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.

Kaës, R. (2010) Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo. Bs.As., Ed. Paidós.

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 Entreldeas.

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.



# CREENCIA SOBRE TALENTO Y APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE MÚSICA

Torcomian, Claudia; Sánchez Manzano, Agustina  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo analiza la relación entre la creencia sobre talento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes de música de la Universidad Nacional de Córdoba. Se propone como objetivos identificar las creencias de los estudiantes sobre el talento, analizar las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje musical, describir el vínculo entre las creencias sobre talento de los estudiantes y los procesos de aprendizaje. Metodológicamente, se aborda desde un enfoque cualitativo, constructivo e interpretativo, basado en lo singular. Se utiliza como estrategias observaciones, cuestionario abierto breve, cuaderno de campo, grupo de discusión y entrevistas en profundidad. Entre los resultados encontramos que: la creencia sobre el talento innato interviene en el aprendizaje musical, principalmente en los primeros años de la carrera y se va transformando durante el recorrido y el vínculo docente alumno posee singularidades por su intensidad y resulta fundamental en la adquisición de los nuevos aprendizajes. Así mismo aprender y egresar de una carrera musical se relaciona a la creencia sobre el talento, la autoestima, los ideales, a la tolerancia a la frustración y sobre todo a la perseverancia.

## Palabras clave

Creencia, Talento, Aprendizaje, Música

## ABSTRACT

### BELIEF ABOUT TALENT AND LEARNING IN MUSIC STUDENTS

The present work analyzes the relationship between the belief about one's talent and the learning process of music students at the National University of Cordoba. It aims to identify students' beliefs about talent, to analyze the variables involved in musical learning processes, to describe the link between students' beliefs about talent and learning processes. The focus of the study is carried out in a qualitative, constructive and subjective approach. Observational strategies were used as well as, brief open questionnaires, recording data, discussion groups and in-depth interviews. Among the results we find that: the belief in innate talent is involved in musical learning, especially in the first years of the career in which is transformed during the course and that the uniqueness in the teacher-student link is fundamental in the acquisition of new learning. In conclusion, the ability to learn and graduate from a musical career is directly related to the belief about one's talent, self-esteem, ideals, tolerance to frustration and above all, perseverance.

## Key words

Belief, Talent, Learning, Music

## Introducción

El presente proyecto se inscribe dentro del marco de la investigación: "Desarrollo y aprendizaje en los nuevos contextos socioculturales. ¿Cómo se aprende a inicios del siglo XXI?" que se desarrolla en el "Observatorio sobre el Aprendizaje y sus Visicitudes" (OAV), avalado por SECYT, en la Facultad de Psicología y Facultad de Artes. La investigación tiene como objetivos identificar las creencias de los estudiantes sobre el talento, analizar las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje musical, describir el vínculo entre las creencias sobre talento de los estudiantes y los procesos de aprendizaje. Este trabajo fue abordado desde la metodología cualitativa, cuyo punto de partida se encuentra en la vida cotidiana, la experiencia diaria de los sujetos. El presente trabajo se realiza mediante un **diseño etnográfico** en el ámbito educativo, enfocado en las experiencias individuales subjetivas de los participantes; cómo éstas son vividas por una persona, grupo o comunidad. Es decir se busca identificar, analizar y describir el punto de vista del actor social. Las técnicas y herramientas metodológicas utilizadas fueron: observación, cuaderno de campo, cuestionario abierto breve, grupo de discusión y entrevistas en profundidad. La población se conforma por estudiantes de ambos sexos de las diferentes carreras de música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Entre los **resultados** encontramos que la creencia sobre el talento innato interviene en el aprendizaje musical, principalmente en los primeros años de la carrera y se va transformando durante el recorrido. Así mismo el vínculo docente alumno posee singularidades por su intensidad y resulta fundamental en la adquisición de los nuevos aprendizajes. Aprender y egresar de una carrera musical se relaciona a la creencia sobre el talento, la autoestima, los ideales, a la tolerancia a la frustración y sobre todo a la perseverancia.

## Desarrollo

El aprendizaje en las diferentes carreras de música se puede dividir en tres momentos definidos por los estudiantes como fundamentales por las características distintivas que poseen: el ingreso, la mitad del trayecto y el final del recorrido.

El primer tramo que comprende la ambientación a la universidad, es descrito como un gran salto en cuanto a la enorme transformación que deben realizar los estudiantes para convertirse en estudiantes universitarios. Esta etapa es vivida como una experiencia de gran ruptura, producto del paso de la escuela a la universidad, ya que esta última requiere una rápida adecuación frente a las condiciones del nuevo contexto, dicha experiencia abarca el pensamiento y las acciones, provoca una crisis frente a las prácticas internalizadas y se espera que los estudiantes, en la urgencia, generen nuevos recursos. Sin embargo, la salida de esta experiencia de ruptura no

resulta sencilla para todos, algunos abandonan, otros deben recurrir algunas materias.

Se pueden discriminar distintas dimensiones que se vuelven significativas durante el primer tramo, entre ellas el exceso de información y contenidos que presenta el cursillo, los cuales deben procesarse en un corto plazo, a lo que se suma el gran esfuerzo que requiere la ambientación a la universidad sobre todo en estudiantes migrantes. Las diferentes trayectorias académicas previas al ingreso generan una tensión entre los que poseen una trayectoria musical y aquellos que no vinculados a abandonos o fracasos en este momento. Simultáneamente durante los dos primeros años del recorrido se produce un quiebre entre las expectativas que poseen los estudiantes y la propuesta del plan de estudio. Esta ruptura se vincula en parte con la lógica de aprendizaje. Los estudiantes cuentan en sus relatos que hasta el momento sus aprendizajes se basaban en la experiencia y la universidad propone comenzar por contenidos teóricos.

En tercer año se produce un reencuentro con la carrera y la propia elección. Los contenidos se tornan más específicos de cada carrera, más prácticos y la motivación por el aprendizaje de la música se reencuentra, dejando atrás la etapa de transición. En este tramo los estudiantes cuentan estar nivelados en cuanto a la adquisición y habilidad de conocimientos.

Durante los últimos años cuentan resignificar su paso por la carrera, y comprender la importancia de la teoría en su formación adjudicando un valor significativo al contenido aprendido. En los últimos años describen lograr mayor apertura a la subjetividad y los estudiantes se vinculan al aprendizaje con una mayor implicación. Para el análisis de la relación entre la creencia sobre talento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes de música se consideran la intervención del vínculo docente alumno, las creencias sobre talento a lo largo del recorrido y la relación entre el arte y el ego y la perseverancia.

### Vínculo docente-alumno

El vínculo con el docente presenta un lugar significativo en los procesos de aprendizaje de música, principalmente por la intensidad que caracteriza esta relación por ser personalizada para ambos sujetos de la tríada. Los estudiantes atribuyen muchas veces al docente la cantidad y calidad de conocimientos que adquieren. En sus discursos afirman que el vínculo se relaciona por un lado a la predisposición y dedicación del docente y por otro a la del estudiante. En las discusiones se identifica que el deseo por aprender, se vincula al docente. Éste se presenta a sus estudiantes, con un saber que posibilita instaurar fenómenos transferenciales donde la subjetividad es importante también, pues permite dar lugar, un espacio, a la subjetividad de los estudiantes.

En las voces docentes encontramos que éstos poseen expectativas e ideas previas sobre los estudiantes que intervienen durante los procesos. Los alumnos cuentan que éstas muchas veces obstaculizan el establecimiento de vínculos dado que esperan saberes o habilidades artísticas que los estudiantes no poseen.

Este aspecto se relaciona con la construcción sobre qué significa ser talentoso en carreras de música. El talento ocupa un lugar central ya que muchas veces los docentes identifican a los estudiantes

como poseedores o no de determinado talento. Esto cobra mayor relevancia que en otros procesos dada la intensidad que caracteriza esta relación.

En los relatos estudiantiles en algunas carreras de música el talento prevalece y adquiere un valor crucial para desempeñar actividades específicas. Poseerlo es una condición "sine qua non".

### Creencias sobre talento

Las creencias sobre el talento que poseen estudiantes y profesores intervienen de un modo singular en los procesos de aprendizaje de las carreras artísticas tanto dentro como fuera de la Universidad. Esto se vincula a fuertes tradiciones históricas alrededor del talento artístico.

Estas creencias se encuentran presentes en el imaginario de los estudiantes de música. Identificamos que los estudiantes destacan el papel de la herencia (lo innato), el estudio y aprendizaje, la estimulación del entorno, el reconocimiento social y el placer que se siente al realizar la disciplina elegida en los orígenes del talento artístico. Encontramos una diversidad de expresiones: el talento es facilidad, virtud o don; puede ser considerado tanto como una cualidad innata o inherente a lo adquirido. En la experiencia de trabajo de campo encontramos que una gran mayoría de estudiantes consideran que el talento es algo con lo que se nace "*es la capacidad innata que una persona tiene*". En las narraciones, refieren a una facilidad natural que posee una persona para realizar determinada actividad y /o a un don. Esta es la posición más determinista que supone que se posee o se carece de esta predisposición.

En los grupos de discusión se relacionan los diferentes factores partes de una misma trama, que configuran el talento como resultado de una combinación genética y su medio ambiente como facilitador. Allí algunos estudiantes sin desconocer lo innato, hacen hincapié en lo adquirido y/o aprendido: "*tiene que ver con hace cuánto tiempo que estudian y las experiencias*".

Identificamos que los estudiantes consideran que para desarrollar determinado talento, es importante rescatar además, la interacción con el ambiente; este puede inhibir o ser facilitador para la expresión de dicho talento. En la influencia del entorno se ve reflejada la valoración del reconocimiento social. Esta posición se relaciona con la creencia sobre las expectativas que los docentes poseen de sus alumnos. Los estudiantes afirman que una persona no es talentosa si no hay un otro que lo enuncie o reconozca como tal. Acá aparece en entretreído que lo ubica como una construcción social. Lo social y lo cultural pareciera que condicionan o limitan el imaginario sobre el talento. Se entremezcla con la adquisición de aprendizajes, con el deseo y la ejercitación. El talento innato o aprendido requiere ser ejercitado sistemáticamente para no perderse, no obstante, ésta habilidad estaría en germen en el interior del sujeto.

Otro aspecto que se triangula al talento es el placer que la práctica de la música conlleva y el vínculo con la sublimación. Sublimación, educación y arte son fenómenos que se relacionan en la constitución del psiquismo. El deseo del sujeto y sus condiciones intelectuales son las que sostienen y posibilitan los procesos de producción de conocimientos y aprendizajes.

El poseer o no "talento" genera en los estudiantes fantasías de desvalorización y temor frente al fracaso que lleva al abandono de la

carrera o a su cuestionamiento. Entre los estudiantes están quienes al percibirse poco talentosos intentan compensar su falta con esfuerzo y dedicación. Aquí cabe considerar la frustración que puede estar aparejado frente a los obstáculos que se presentan en la consecución de sus objetivos. Es necesario un ambiente que sea favorecedor de las potencialidades de cada sujeto, que brinde herramientas para hacer frente a determinados obstáculos, o las demandas sociales e ideales culturales que se imponen en torno al éxito.

La creencia sobre talento en los estudiantes no es algo estático, se va modificando según el momento académico y personal por el que se transita. Si bien se transforma a lo largo de la carrera, las distintas creencias no desaparecen, coexisten y dependiendo de las circunstancias por las que se atraviesa, predominan unas u otras. *“no es cuestión de talento estudiar música o ser músico, pasa por uno sacarse ese mito. Yo tenía esa idea de que hay que tener talento para hacer música y luchaba contra eso porque yo lo había construido”*.

### **El Arte: “La extensión del ego”**

Entre los discursos estudiantiles se identifica la vinculación del talento al ego por lo que se toma el significativo tal como se expresa *“el arte es una expresión del ego”*. Para su análisis resulta necesario introducirnos en el mecanismo de sublimación, la búsqueda de reconocimiento y cómo estos elementos se entrelaza con la autoestima. Al crear un producto artístico, en cualquiera de sus manifestaciones, el artista se expresa a sí mismo, su producción es un reflejo singular de lo que él es o de quién es. El producto artístico es una forma de lenguaje.

A través de la sublimación está el sujeto representado. Es por esto que se busca el reconocimiento, generar algo en el otro destinatario a través de lo que se hace, ya que el sujeto se encuentra implicado. Es aquí donde entra en juego el talento y la creatividad.

Los estudiantes de los primeros años sostienen que para estudiar música es necesario poseer talento, una condición para no quedar en el camino. La creencia sobre el talento es descripta como un foco de tensión, que genera una lucha interna durante el cursado de los primeros años.

El talento se identifica como una condición para la música. Mientras avanzan en la carrera se preguntan en torno a si se tiene o no el talento suficiente para estudiar esta carrera lo que los sumerge en cuestionamientos que toman matices singulares en la experiencia estudiantil de las carreras de música. — *Yo vine acá para ser músico- pero luego de recorrer un camino me cuestiono y debato sobre si tendré las condiciones*.

En esta dirección aparece la necesidad del reconocimiento de los “otros” que de alguna manera definen es ser *talentoso o poseedor de condiciones*.

En muchas historias este requerimiento de reconocimiento se deposita en la aprobación del docente en primer término y luego en otros públicos, sin embargo cuando la respuesta de los demás no es la esperada se producen heridas narcisistas, ansiedad, tensión y / o frustración.

El deseo de reconocimiento, se genera en los vínculos primordiales y está presente su añoranza en cada uno, sin embargo encontramos que en los estudiantes de música cobra singularidad y potencia. El

deseo se constituye en un motor de búsqueda para lograr cierta satisfacción, estas acciones se caracterizan por un movimiento que transforma, dando origen a una realidad subjetiva.

Como parte de este deseo se encuentra entrelazado el de reconocimiento. Esa necesidad forma parte de la autoestima, si nos sentimos integrados y reconocidos, se afirma el sentimiento de seguridad y por tanto repercute en la valoración sobre sí mismo. La valoración de sí, es una fuente de motivación, permite afrontar situaciones adversas, porque posibilita la cicatrización rápida de los obstáculos.

Identificamos como ante una misma situación los estudiantes pueden reaccionar de diferentes maneras en base a la autoestima y recursos personales producto de las historias y experiencias vividas.

### **Entre la perseverancia y el talento**

Las carreras de música presentan características particulares. Entre ellas se encuentra la gran exposición que poseen sus estudiantes como músicos durante los procesos de aprendizaje. Las actividades involucradas como componer, interpretar una obra, audiciones como instancias evaluativas en las diferentes asignaturas requieren recursos personales vinculados con la experiencia de vida (historia individual y social) que en el encuentro con las condiciones institucionales les permitan permanecer y sortear obstáculos.

En este contexto los recursos personales cobran mayor relevancia que el talento en sí. En este entramado se pone en juego la aprobación, el reconocimiento, la aceptación y hasta en algunos casos el amor, ya que estas situaciones se montan como cualquier cuestión vincular, con características primarias, donde la necesidad de ser amado o de perder amor se entremezclan en los procesos de aprender. Las producciones en música son para el otro: un profesor, los pares pero además para trascender, para un supuesto público. En torno a la construcción sobre ser talentoso, la figura del docente tiene un lugar predominante, ya que es un otro significativo que califica a los estudiantes por sus habilidades, o si vamos más allá, son ellos los que realizan juicios de valor en torno a si los estudiantes son buenos o no para la música. Y es en relación a la identificación con los docentes que los estudiantes conforman sus identidades como futuros artistas.

Si el estudiante persevera, se mantiene firme en su meta, el peso del supuesto talento innato se va equilibrando con el componente talento adquirido y /o ejercitación-práctica- gusto. Identificamos en los discursos de los estudiantes que están cursando los últimos años de la carrera que uno de los recursos para llegar a la meta es perseverar y mientras construyen otras estrategias para sostenerse hasta el final. Encontramos que sobrellevar y llegar al final de una carrera universitaria es más que tener una trayectoria como músicos y que haber tenido el ambiente propicio sino que intervienen el deseo, la implicancia subjetiva y las ganas de llegar al final del recorrido.

Cuando la percepción del talento es positiva, es decir que el estudiante presenta facilidad para determinada actividad, esto puede producir menor nivel de implicancia o esfuerzo, resolviendo las actividades con las herramientas o conocimientos previos y por ende no produciendo nuevos aprendizajes. Sin embargo cuando el estu-

dante encuentra menor grado de facilidad en una asignatura, que le demandan mayor grado de dedicación o implicancia, los desafíos lo obligan a generar recursos.

Los estudiantes durante el recorrido van modificando su valoración sobre la importancia del talento innato, estos componentes (el talento y la creencia sobre el talento) juegan un lugar importante al inicio de la carrera, donde se identifica la creencia de que el talento es necesario para estudiar música y a la mitad del camino esta idea se va compensando y los estudiantes comienzan a ver que la perseverancia y / u otros elementos como el deseo, las ganas el gusto de hacer música vinculadas a la meta cobran un peso significativo.

### **Conclusión**

Entre los **resultados** encontramos que la creencia sobre el talento innato interviene en el aprendizaje musical, principalmente en los primeros años de la carrera y se va transformando durante el recorrido. Así mismo el vínculo docente alumno posee singularidades por su intensidad y resulta fundamental en la adquisición de los nuevos aprendizajes. Aprender y egresar de una carrera musical se relaciona a la creencia sobre el talento, la autoestima, los ideales, a la tolerancia a la frustración y sobre todo a la perseverancia.

Como en muchas investigaciones cualitativas más que concluir se avanza en la comprensión del problema objeto de estudio y se abren preguntas a profundizar. Los músicos conviven con altas expectativas del entorno que los rodea. Éstas se entrelazan con los ideales de modo tal que para dedicarse a la música o por lo menos poder vivir de ella es necesario dar cuenta de ser talentoso a corta edad; sino la salida laboral o el éxito futuro se convierten en emoción que abruma a los estudiantes. Ante esta crisis, advertimos que el profesorado se presenta como opción que alberga la tensión entre ser músico y ser docente (la salida laboral). Lo que comienza siendo una alternativa económica se resignifica y los estudiantes cuentan que descubren su vocación en esta práctica, y además de esta manera permanecen en el mundo de la música y pueden alcanzar una titulación.

El aprendizaje musical va tomando distintos matices y se transforma en la medida en que avanza en la carrera. Los estudiantes sostienen que los que abandonan lo realizan por diversos motivos, entre ellos es porque consideran que no tienen el "don". Identificamos que resulta necesario transformar la creencia inicial del talento como don o cualidad innata, para generar recursos que permitan encontrar nuevas formas de vincularse con la música y alternativas para poder concluir una carrera musical.

El análisis permite identificar el aprendizaje como un fenómeno complejo, en donde se van entretrejiendo juntos múltiples factores y cómo en estudiantes de música toma matices particulares en tanto los imaginarios sobre nacer talentoso pueden tornar obstáculos para avanzar cuando no se encuentra el reconocimiento del otro, principalmente del profesor, los pares o el público. El aprendizaje en carreras de música se relaciona con las creencias sobre el talento, con la autoestima, con la mirada del otro y con la tolerancia a la frustración que permite perseverar en cuando a un deseo y la meta.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Ageno, R. (1977) El sujeto del aprendizaje. En Ageno, R. y Colussi, G. El sujeto del aprendizaje en la institución escolar. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Arrúe, C.; Elichiry, N. E. (2014) "Aprendizaje situado, actividad e interactividad. Análisis de talleres de juego en la escuela primaria" Anuario de Investigaciones, vol. XXI, pp. 65-73 Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139994006>
- Astegiano, V. S.; Bruno, J. y Gutiérrez, M. V. (2013) Reencontrar-se en la escuela: El deseo de aprender y enseñar en Espacios de Experiencias Compartidas. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía, Año IV N° 9, 71-85.
- Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En Frigerio, G y Diker, G. (2004). (Eds.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bleger, J. (1963): Psicología de la conducta, Buenos Aires, EUDEBA, 3ª edición.
- Blumenthal, D. (2005). Tratamientos en red. En Blumenthal, D. (2005). (Eds.). Tratamientos en red. Una estrategia para el siglo XXI. Buenos Aires: Distal.
- Bourdieu P. (2000), Cosas dichas, Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1982). Leçon sur la leçon. París: Minuit. Citado por Giménez, G (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. Colección Pedagógica Universitaria, No. 37-38
- Caruso, M. y Dussel, I. (2002). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Castorina y otros (1984). Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Constantino, G. (2002). Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación. Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas. Catamarca.
- Correa, A. (2003). Esta Psicología Social. Hacia la definición del objeto de estudio como campo de problemáticas. En Correa (Eds.). Notas para una Psicología Social. Córdoba: Ed. Brujas.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En Frigerio, G (2002) Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires, Ed. Santillana.
- Diccionario Etimológico de Chile. Disponible en: <http://etimologias.de-chile.net/>
- Diker, G. (2004) Y el debate continua. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G y Diker, G. (2004). (Eds.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Duarte, M. E. (Comp), (2007). Vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Duschatsky, L. (2008). Una cita con los maestros. Los enigmas con encuentros con discípulos y aprendices. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Duschatsky, L.; Farrán, G.; Aguirre, E. (2010). Escuelas en escena: una experiencia del pensamiento colectivo. Buenos Aires: Paidós.
- Elichiry, N. (2004) Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educativa. - 1ra edición. Buenos Aires: Manantial. Cap III
- Erausquin, C. (2006). Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: representaciones, prácticas y discursos. Buenos Aires: Publicación Curso Posgrado, Facultad de Psicología, UBA.

- Fernández, L. (1994) Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Disponible en: <http://ugpsep.minedu.gov.bo:8085/Archivos/PEDAGOGIA%20DEL%20PRIMIDO%20FR}}EIRE.pdf>
- Freud, S. (1914) Introducción al narcisismo. En Obras Completas. Amorrortu. Buenos Aires
- Fromm, E. (1962) ¿Podrá sobrevivir el hombre? Paidós.
- Foucault, M. (1970) El orden del discurso. Tusquets Editor
- Garay, L. (2005) Cuestiones institucionales de la educación y las escuelas y la educación matemática. La Revista Venezolana de Educación (Educere) [online]. vol.9, n.30, pp. 391-401. ISSN 1316-4910.
- Garay, L. (2010) El silencio de la pedagogía de las aulas. Diálogos Pedagógicos. Año VIII, N°15, p.149-169.
- González Rey, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2011): El Sujeto y la subjetividad en la Psicología social. Un enfoque histórico cultural. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Greco, B. (2002). Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. Ensayos y Experiencias, 43. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guerra Manzo E. (2010) Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. Estudios Sociológicos, vol. XXVIII, núm. 83, mayo-agosto, pp. 383-409 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- Hornstein, L. (2011) Autoestima e identidad: Narcisismo y valores sociales. 1ª ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Hornstein, L. (2013) Las encrucijadas actuales del psicoanálisis: subjetividad y vida cotidiana. 1a ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (Eds.) Psicología Social, II. México: Ed. Paidós.
- Kaplan, C. (1992) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. (1997) "La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica". Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2004). En Elichiry N. (Comp.) Aprendizaje de niños y maestros. Buenos Aires: Manantial.
- Kaplan, C. (2008) Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. (2010) Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753, Vol. VII N° 7.
- Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V. Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006) "Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela". Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Lévi-Strauss, C. (1969). Estructuras elementales del parentesco. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, H. (2004). "Escritos sobre Psicología y Educación". Córdoba, Ed. Espartaco.
- Maldonado, H. y López Molina, E. (2008). Los equipos técnicos-profesionales de apoyo escolar. En Maldonado, H. (2008). (Eds.). problemáticas críticas en el sistema educativo. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Maldonado, H. (2013). "Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad". Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba
- Mannoni, M. (1997) La educación imposible. (9ª edición) México: Siglo veintiuno editores.
- Martínez R. L. "La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación"
- Monroy Nasr, Z. (2006) El problema mente cuerpo en Descartes: Una cuestión semántica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México.
- Morin, E. (s.f) En Beltrán, M. (2011). La práctica pre- profesional en el contexto educativo. Reflexiones y Experiencias. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Morin, E. (2001) "Introducción al pensamiento complejo". Ed. Gedisa, Barcelona
- Muñoz, E. y Duarte, M. (2005). En un segundo año de una escuela pública: tratando de documentar lo no documentado de la experiencia escolar. En Duarte, M. (2006). (Eds.). Vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria. Universidad nacional de Córdoba. Córdoba.
- Peralta, R. B. (2009) "La construcción que hace el docente del sujeto de aprendizaje. Implicancias en la convivencia áulica". Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Pérez Luján, D., González Morales, D. y Díaz, Y. "El talento: antecedentes, modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la Universidad Cubana y el enfoque histórico-cultural" Centro Universitario José Martí Pérez, Facultad de Humanidades, Cuba.
- Piaget, J. (1978) "La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Siglo XXI. Madrid.
- Piaget, J. (1979) En Ferreiro, E, y Teberosky, A. (1999) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (1979) La teoría de Piaget. Nueva York, Estados Unidos.
- Poggi, M. (2002) Instituciones y trayectorias escolares. Buenos Aires. Ed. Santillana.
- Peyrelongue, M. (2016) Filosofía del Arte. Peybur Magazine. Disponible en: [www.peybur.com/filosofia-del-arte.html](http://www.peybur.com/filosofia-del-arte.html)
- Reglamento de Prácticas Supervisadas en Investigación. (2014) Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Resolución 111/10 anexo. (2010) La educación Artística. En el sistema educativo nacional. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires
- Robasco, I. (1999). El desnutrido escolar. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Rockwell, E. (2009) "La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos". Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1992) Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. Irvington Publishers, New York.
- Salmerón-Pérez, H., Gutierrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A. y Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. RELIEVE, v. 16, n. 2, art. 4, p. 118. Recuperado en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVE-v16n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVE-v16n2_4.htm)
- Schutz, A. (1992). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós.
- TentiFanfani, E. (2004). Educación y construcción de una sociedad justa. En El monitor de la educación: Los Dossiers 2004- 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.
- Torcomian, C. (2014) Experiencias universitarias y procesos de estudio. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Torcomian, C. (2006) "Una mirada psicoanalítica de la relación docente alumno en El Banquete de Platón y su proyección en la escuela de nuestro tiempo". Capítulo de libro "Estudios Platónicos II". Ediciones del copista

- Torcomian, C. (2013) "EL vínculo docente- alumno y la relación con el conocimiento en carreras masivas" 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, Buenos Aires.
- Vargas Melgarejo, M. L. (1994) "Sobre el concepto de percepción". *Alteridades*, 4 (8): Págs.4753, México.
- Vigotsky, L. S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires, Argentina: Nueva América.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. En L. Vygotsky, *Obras Escogidas* (Tomo II). Madrid: Visor.
- Winnicott, D. (1994) *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa, pág. 32.

# EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON CONDICIONES DEL ESPECTRO AUTISTA (CEA) DE LA PROVINCIA DE MISIONES, ARGENTINA. DISPOSITIVOS DE APOYO, NECESIDADES Y OPINIONES DE PERSONAS CON CEA, SUS FAMILIAS Y MAESTROS

Valdez, Daniel

Instituto Provincial de Estadística y Censos de Misiones. Argentina

---

## RESUMEN

Realizamos un estudio descriptivo mediante encuestas a 120 actores sociales de la comunidad educativa implicados en el proceso de inclusión de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista (CEA) en escuelas comunes de la provincia de Misiones, Argentina. Han participado familias, maestros de grado, maestros de apoyo a la inclusión, directivos y los estudiantes. Consideramos que la perspectiva más novedosa de este trabajo la constituye el hecho de incluir la perspectiva de los propios estudiantes con condiciones del espectro autista. Resulta sumamente interesante la coincidencia entre padres, maestros y alumnos sobre la necesidad de proporcionar ayudas al estudiante con CEA, señalando que la falta de sistemas de apoyo produce fallas en los procesos inclusivos que se llevan a cabo en las escuelas y altos niveles de frustración en los estudiantes. Este estudio persigue como una meta futura el propiciar políticas educativas inclusivas sistemáticas en la provincia de Misiones y en la región. En ese sentido consideramos un primer paso el hecho de promover estudios exploratorios para tener un diagnóstico adecuado de la situación actual real en las voces de las familias, los actores educativos y los propios estudiantes con condiciones del espectro autista de Misiones.

## Palabras clave

Autismo, Educación, Inclusión

## ABSTRACT

INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM CONDITIONS (ASC) IN THE PROVINCE OF MISIONES, ARGENTINA. SUPPORT DEVICES, NEEDS AND VIEWS OF PEOPLE WITH ASC, THEIR FAMILIES AND TEACHERS

We conducted a descriptive study through surveys of 120 social actors of the educational community involved in the process of inclusion of students with autistic spectrum conditions (ASC) in mainstream schools in the province of Misiones, Argentina. Families, grade teachers, support teachers, principals, and students have participated. We consider that the most novel perspective of this work is the fact of including the perspective of the students themselves with conditions of the autistic spectrum. Of great interest is the coincidence between parents, teachers and students about the need to provide support to the student with ASC, pointing out

that the lack of support systems produces failures in the inclusive processes carried out in schools and high levels of frustration in the students. This study pursues as a future goal the promotion of systematic inclusive educational policies in the province of Misiones and in the region. In this sense we consider a first step to promote exploratory studies to have an adequate diagnosis of the actual situation in the voices of families, educational actors and students themselves with conditions of the autistic spectrum of Misiones.

## Key words

Autism, Education, Inclusion

## Introducción

### Integración no es sinónimo de Inclusión

En los últimos años se ha hablado de “escuela inclusiva” en reemplazo de “escuela integradora” (ver Valdez, 2009). La idea que abriga este cambio es interesante: no basta con pensar en una escuela que “integre” y “normalice” a los niños y niñas con discapacidad, con la visión subyacente de que “todos somos iguales”. Eso podría suponer que el sistema se propone muy pocos cambios, o ninguno, en cuanto a las propias prácticas educativas, sus valores, la forma de enseñanza, forma de evaluación, forma de distribución de saberes. Con una transformación mínima o nula, el sistema “asimilaría” a los “diferentes”, sin afectar demasiado la dinámica institucional. “Asimilar” la diferencia, en ese contexto, sería pretender desconocer la diferencia, aplanarla. La integración sepulta los sueños de cambio al tiempo que sostiene la ilusión de homogeneidad, clausurando el debate sobre lo universal, lo común y lo diverso. Por el contrario, la idea de *inclusión* supone desde un principio que “todos somos diferentes” y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, asumiendo esa diversidad y procurando incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad. En la Conferencia Mundial de Educación celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, se debate acerca de la “Educación para todos”. En ese sentido, Perrenoud (1995, 2004, 2005) plantea que la preocupación por ajustar la enseñanza a las características individuales no nace solamente del respeto hacia las personas y del sentido común pedagógico, sino que también forma parte de una exigencia de igualdad: “*la indiferencia hacia las diferencias, como ha mostrado Bourdieu, transfor-*

ma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, de éxito escolar. Efectivamente, basta con ignorar las diferencias para que la misma enseñanza: a) Propicie el éxito de aquellos que disponen del capital cultural y lingüístico; de los códigos; del nivel de desarrollo; de las actitudes; de los intereses; y de los apoyos que permiten aprovechar al máximo las clases y estar a la altura a la hora del examen. b) provoque, a la inversa, el fracaso de aquellos que no disponen de estos recursos, y que en tales condiciones aprenden en esencia que son incapaces de aprender, convenciéndose además que éste es el signo de su incapacidad más que el de la inadecuación de la escuela". (Perrenoud, 2004: 46. Traducción propia del original francés.)

Ignorar las diferencias propiciará la construcción segura de experiencias de fracaso para quienes no cuentan con los recursos necesarios para afrontar el reto educativo, cargando muy diferentes bagajes en sus mochilas, en el punto de partida. ¿Cómo explicar entonces la persistencia de una pedagogía que se mantiene indiferente frente a las diferencias?

Diferentes documentos internacionales, foros y organismos han puesto el acento tanto en la dificultad de la empresa como en la urgente necesidad de propuestas de cambio: crear culturas inclusivas; elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Foro Educativo Mundial de Dakar, 2000; Declaración de Lisboa, 2007; Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 2008; Foro Europeo de la Discapacidad, 2009).

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (UN, 2006), se centra en la educación inclusiva (Valdez, 2017), en la necesidad de contar con escuelas para todos y en promover los apoyos necesarios para cada persona a fin de contribuir al desarrollo pleno a lo largo del ciclo vital. Así planteado, el desafío de la diversidad debería considerarse a la luz del propio proceso permanente, interactivo e interpersonal de negociación de significados y sentidos con alumnos que muestran gran heterogeneidad y desafían a los profesores a utilizar instrumentos semióticos variados, creativos, diversos, originales y en ocasiones inéditos. (Valdez, 2004, 2007, 2009)

El estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (Naciones Unidas, 2013) examina la educación inclusiva como medio para hacer efectivo el derecho universal a la educación, también para las personas con discapacidad. Se resalta las buenas prácticas y se consideran las dificultades para la inclusión, señalando las perspectivas discriminatorias y estigmatizantes que promueven la exclusión, la segregación o la integración. El movimiento hacia la educación inclusiva exige la reestructuración de las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños (Ainscow, 2007). Son necesarios una serie de cambios metodológicos y organizativos que incluyen la formación de los propios docentes para la atención de la diversidad al tiempo que se reorganizan las propias instituciones educativas con el fin de garantizar una enseñanza de calidad, tal como señala el *Índice de Inclusión* (2000/2002) —realizado por el Centro de Estudios en Educación Inclusiva del Reino Unido y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Para este modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación "surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contex-

tos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas".

De este modo, cuando hablamos de *inclusión escolar* nos referimos a la escuela que está preparada para incluir a todos los alumnos y alumnas, reconociendo las diferencias y particularidades de cada uno. Considerando la diversidad como norma y las diferencias como parte del variado paisaje que ofrece cada escuela. De lo que se trata, es de romper la indiferencia a las diferencias, de favorecer a los menos favorecidos de manera activa, legítima y explícita, no solamente en nombre de la igualdad de oportunidades sino de la justicia curricular. (Connell, 2007)

En el contexto de las prácticas inclusivas el tema de nuestra investigación se centra en la percepción de los estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA de ahora en adelante), sus familias y los diversos actores de la escuela (maestros, directivos, docentes de apoyo) sobre los procesos de inclusión de estudiantes con CEA en escuelas de la provincia de Misiones.

La población de Misiones es diversa y con grandes aportes culturales. Tiene descendientes de las comunidades aborígenes guaraníes locales y la inmigración europea. En la actualidad no existen estudios epidemiológicos acerca de la prevalencia de autismo en la región o datos sobre servicios de salud y educación para personas con CEA y sus familias. Creemos que el presente estudio puede iniciar una comprensión más profunda del tema para promover políticas públicas locales y regionales que aborden las necesidades de las familias en el área de la inclusión educativa.

Hace más de quince años comenzaban los primeros proyectos de inclusión en la provincia con alumnos y alumnas con CEA. En esos primeros pasos los profesionales debían realizar una tarea de capacitación y argumentación sobre los derechos de la inclusión de estos alumnos, desconocidos por muchos actores hasta entonces. A la fecha las instituciones educativas muestran mayor nivel de conciencia y sensibilización a la temática de la inclusión de personas con autismo en escuelas comunes. Los docentes han comenzado a capacitarse en la temática y a implicarse en la medida en que reciben en su salón un alumno con CEA. Resulta de fundamental importancia realizar una exploración en contexto acerca de cómo se llevan adelante estas prácticas docentes, cómo lo viven los alumnos incluidos, sus familias, los profesores y los docentes de apoyo.

No hemos hallado datos de investigaciones previas acerca de esta temática en Misiones. Por otra parte en la provincia existen pocos centros terapéuticos especializados en el área.

Aunque no existan datos epidemiológicos en la región (ver trabajos del equipo REAL, Red Espectro Autista de Latinoamérica, IMFAR 2016; 2017) los datos internacionales muestran que hay un caso de TEA cada 68 nacimientos. Esos datos suponen un desafío significativo para las políticas educativas y las prácticas inclusivas en la región, considerando la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas, citada más arriba y los demás documentos internacionales que proponen un cambio del enfoque médico hegemónico a un modelo social y de derechos humanos con una mirada centrada en la persona como sujeto de derecho.



## Objetivos

Indagar sobre la visión de los actores involucrados en los procesos inclusivos y sus intervenciones (docentes, familias, maestros de apoyo y estudiantes con CEA) durante el proceso de inclusión educativa en la provincia de Misiones.

Distinguir las necesidades de apoyo desde los diferentes actores del proceso inclusivo.

Analizar las prácticas y los dispositivos de apoyo a la inclusión (docentes de apoyo, docentes, equipos de Apoyo o los formatos hallados en el contexto).

Identificar las necesidades de los estudiantes con CEA y sus familias relacionadas con dispositivos de apoyo, acceso a escuelas y servicios de salud.

Explorar qué recursos humanos y materiales están involucrados en el proceso de inclusión de estudiantes con CEA en Misiones.

## Método

### Diseño y procedimientos

**Participantes:** 120 personas encuestadas.

Realizamos un estudio descriptivo mediante encuestas a los actores sociales de la comunidad educativa implicados en el proceso de inclusión de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en escuelas comunes de la provincia de Misiones.

Participaron cuatro grupos de actores implicados en la temática, con 30 personas cada grupo, por lo que se recopiló un total de 120 encuestas. Los participantes fueron: treinta (30) maestros de apoyo, treinta (30) familias de personas con CEA que están incluidos en escuela común, treinta (30) maestros a cargo de salón de clase y treinta (30) estudiantes con CEA con lenguaje verbal. Todas estas personas se encuentran implicadas en procesos de inclusión donde participa el docente de apoyo dentro del salón de clase dentro de las escuelas privadas y públicas en la provincia de Misiones. Se desarrollaron 4 tipos diferentes de encuestas, que se denominaron: "T" de Maestros, "F" de Familia, "ST" Apoyo de maestros y "S" de Estudiantes. La encuesta "T" contó con dieciocho (18) ítems y se administró a maestros de estudiantes con TEA. La encuesta "F": diecinueve (19) ítems administrada a miembros de la familia que son responsables de los estudiantes con CEA. La encuesta "ST": treinta (30) ítems, fue administrada a los docentes de apoyo a la inclusión. La encuesta "S" con: trece (13) ítems, se administró a estudiantes con CEA que cuentan con lenguaje y concurren regularmente con el soporte de su docente de apoyo.

### Resultados

El 75% de los estudiantes con condiciones del espectro autista que forman parte de la muestra (a través de la participación de actores escolares, familiares o ellos mismos) concurren a escuelas de gestión privada.

A su vez el 50% de estos estudiantes asiste a la escuela con el apoyo de la maestra integradora.

El 83% de los docentes creen que es necesario contar con una maestra integradora o docente de apoyo dentro del salón de clases para ayudar a sus alumnos con TEA. Y el 76% de los padres de los estudiantes con condiciones del espectro autista afirman que su hijo o hija necesita de un maestro de apoyo en el proceso inclusivo.

El 55% de los padres aseguran que las políticas educativas actuales mejoran el proceso de inclusión de estudiantes con TEA.

Un 45 % de los padres señala que la falta de capacitación del personal de la escuela es una barrera a la inclusión de sus hijos. El 35% de los padres piensan que el proceso de inclusión de sus hijos se ve afectado por la falta de proyectos educativos inclusivos.

El 70 % de los maestros integradores encuestados señala la falta de recursos para incluir a los estudiantes con CEA en el sistema educativo común. Los recursos señalados son: capacitación, dispositivos de apoyo específicos, recursos humanos con suficiente formación, estructura edilicia o políticas educativas adecuadas.

Un 82% de los docentes, se implican y participan en las decisiones del proceso de inclusión de los estudiantes con CEA, y un 75% de los padres participan en reuniones con el equipo.

## Discusión

El hecho de que el 67 % de las familias se encuentren incluidas en escuelas de gestión privada para la escolaridad de sus hijos con condiciones del espectro autista estaría mostrando las dificultades que encuentran los padres cuando consultan sobre inclusión de niños con autismo en escuelas públicas. Los padres que han participado de la encuesta en una mayoría participan de los procesos de inclusión, implicándose en reuniones con la escuela, docentes de apoyo y equipos de tratamiento externos a la escuela.

Como hemos señalado, el 35% de los padres piensan que el proceso de inclusión de sus hijos se ve afectado por la falta de diseños de proyectos educativos inclusivos. Esto puede deberse a la falta de normativas claras y explícitas implementadas desde la provincia de Misiones. Los equipos externos y las escuelas suelen basarse en experiencias y el sentido común en cuanto a al proceso de toma de decisiones relativos a la admisión, calificación y promoción. El hecho de que un 45% de las familias señale que la falta de capacitación del personal de la escuela afecta al proceso de inclusión de sus hijos, estaría mostrando la necesidad de crear lineamientos educativos para la formación y capacitación permanente del personal docente e institucional, a fin de revertir la situación en las escuelas.

Consideramos que la perspectiva más novedosa de este trabajo la constituye el hecho de incluir la perspectiva de los propios estudiantes con condiciones del espectro autista. Ellos han manifestado sus necesidades de apoyo y un 50% ha señalado que no puede concurrir a la escuela sin el docente de apoyo, el 25% de los estudiantes dijo que le cuesta prestarle atención a la maestra y el otro 25% señaló que le pide ayuda a su docente del aula.

Tanto en un trabajo previo (Valdez et al, 2016) como en este estudio, se destaca la emergencia —en los últimos años— de un nuevo actor educativo, que proviene del propio sistema educativo o bien del sistema de salud, según la jurisdicción. Se trata de la maestra integradora (MI). La denominación remite a un docente que "integra", no que "incluye". El espacio de maestra integradora parece surgir como una solución de compromiso (¿un síntoma?) frente a la exclusión y, por lo que hemos consignado, en varios casos a partir de recursos de amparo interpuestos por las familias y las consecuentes resoluciones judiciales. En numerosas ocasiones la maestra integradora es propuesta por la propia familia o por un centro

externo y sus honorarios cubiertos por la obra social o la medicina prepaga, atendiendo al nomenclador fijado por la Superintendencia de Salud de la Nación. Esta situación suele crear cierto nivel de conflicto con las instituciones educativas. ¿A quién “responde” la integradora? ¿A la familia, a un equipo externo, a la escuela, al sistema de salud? Desde el punto de vista laboral también se despliegan ciertas fracturas a resolver. Si no forma parte de la planta funcional, ¿cuál es su estatus como trabajadora? ¿Cuál es su ámbito de participación en la toma de decisiones? ¿Pertenece al gremio docente o es un “agente de salud” ajeno a la escuela, a la vez que se desempeña en ella?

*La investigación sobre las prácticas de las maestras integradoras como dispositivo de apoyo a la inclusión* es un tema interesante y necesario: no hay prácticamente trabajos escritos sobre la práctica profesional de la integradora. No hay tampoco una reflexión teórica sobre los alcances y limitaciones de la construcción de este “rol”. (Cfr. Valdez y Gómez, 2013, 2015; Gómez, 2014).

¿Qué hace una integradora, cómo lo hace, cuándo lo hace? ¿Se dirige a todos los chicos o sólo al chico que está integrando? ¿Se sienta con él o en otro lugar? ¿Se queda siempre junto al alumno o bien sale del aula para generar autonomía en el alumno y que pueda conducirse en el aula sin ella? ¿Realiza las adaptaciones comunicativas? ¿Hace las adecuaciones de contenidos? ¿Diseña evaluaciones adaptadas? ¿Si la maestra integradora le da clase al alumno en forma paralela a la maestra de grado, por qué no lo hace en otro lugar? ¿O se trata de vincular al niño con la maestra de clase para que atienda sus consignas y sus propuestas de trabajo? La idea de un dispositivo de ayuda o un andamiaje, que se retire gradualmente, que podría ser intermitente, según los casos, es la que subyace a la figura de un profesional docente que favorezca los procesos de inclusión educativa, apoyando al mismo tiempo al alumno y al profesor de aula. Hemos optado por usar una denominación existente en nuestro contexto, como la de “maestro integrador” o “maestra integradora”, sin embargo tal vez no sea la que mejor refleje la concepción de su práctica.

Según las jurisdicciones y las regiones hemos hallado las etiquetas de “celador” (menos consistente aún con la propuesta inclusiva) que va dos o tres veces por semana una o varias horas, la de “maestro sombra”, usada especialmente en Ecuador y en el Perú (que parece connotar algo muy diferente a los objetivos que promuevan la autonomía del alumno), la de “personal de apoyo a la integración escolar” o la maestra de apoyo a la inclusión (MAI), usada en la provincia de Río Negro, la de “acompañante terapéutico” (que parece una extrapolación del terreno clínico al contexto educativo). Consideramos que muchas de las opiniones relevadas de los docentes pueden ser consistentes con el tipo de concepción de *inclusión* (o *integración*) que se ponga en juego en la práctica concreta de la maestra integradora en el día a día. Si han observado que la maestra integradora actúa a modo de “sombra” del alumno, es comprensible que vean a la pareja alumno-integradora como una isla dentro de la escuela. (Ver testimonios aportados por los Talleres docentes en Valdez, 2009)

Es evidente que no cualquier participación de una maestra integradora es por sí misma favorecedora de los aprendizajes. Si hablamos de las barreras al aprendizaje y la participación que impiden

la inclusión educativa, la maestra integradora debería formar parte de los dispositivos de ayuda (tanto para el alumno como para el docente de aula), las estrategias y los formatos para hallar formas de mediación alternativa que justamente disminuyan dichas barreras. En ese sentido el trabajo de la integradora debe ser consistente con las características y formatos de los dispositivos de andamiaje. Las ayudas se retiran gradualmente propiciando no sólo transferencia de contenidos o estrategias sino de autonomía. La intervención de la integradora debería ir desvaneciéndose gradualmente en la medida que el alumno consiga apropiarse de herramientas que favorezcan su inclusión en tres niveles: relación con su maestra de grado, relación con sus pares y relación con la tarea escolar, los contenidos y los formatos semióticos más apropiados.

Una de las claves para el desarrollo del proyecto de inclusión es el trabajo en equipo. De ahí la importancia de que todos los actores de la comunidad educativa se impliquen y participen activamente de forma colaborativa, y logren superar el trabajo solitario e individual que pueden llegar a vivenciar cada uno por separado en sus funciones.

Podríamos preguntarnos si el trabajo del docente integrador es el único modo posible de apoyo a la inclusión.

La respuesta es *no*. En una escuela inclusiva, debería ser posible que a cada alumno se le ofrezca la trayectoria que necesite para lograr sus aprendizajes. Podría haber diferentes formatos que contribuyan con éxito para una inclusión educativa, en la que todos los docentes estuvieran implicados. Podrían ser incluso formatos diversos de escuelas (graduadas o no graduadas), con “parejas pedagógicas” en aulas para todos, o grupos más pequeños o maestros volantes que apoyen las actividades del aula, según las necesidades. Siempre con equipos de orientación escolar comprometidos, formando parte de los dispositivos de apoyo. Pero estas propuestas no pueden depender de iniciativas aisladas o de la buena voluntad de docentes y directivos, sino de políticas de estado que profundicen una transformación real basada en los derechos de todos a aprender. En la actualidad se recurre a la figura de la maestra integradora porque no están dadas las condiciones de asegurar escuelas inclusivas si no se cuenta con apoyos específicos para disminuir barreras al aprendizaje y la participación. La maestra integradora ha supuesto, aún sin proponérselo, un modo de cuestionar las prácticas excluyentes al interior de los dispositivos institucionales. Una vez dentro de la escuela, la maestra integradora ilumina las fracturas institucionales y muestra paradójicamente que su razón de ser en las aulas procura suplir una falla. *Su presencia muestra la ausencia de una propuesta educativa para todos*. Las escuelas parecen ser solamente para “algunos”. *La figura de la maestra integradora parecería estar señalando una de las formas posibles de volver a incluir a los excluidos de la escuela*.

Los dispositivos de apoyo han de asumir la complejidad de lo grupal a la vez que respetan la diversidad y riqueza personal. No son los alumnos los “portadores” de algún problema que una maestra integradora ayudará a sobrellevar. Es la escuela como sistema complejo – y es la propia política educativa que la atraviesa – la que debe reorganizarse y desarrollar propuestas creativas e innovadoras, con todos los actores educativos comprometidos con la ruptura de barreras y la construcción de prácticas inclusivas. (Ver Valdez,

2016; Valdez y Gómez, 2016). Resulta sumamente interesante la coincidencia entre padres (83%) y maestros (76%) sobre la necesidad de proporcionar ayudas al estudiante con CEA, señalando que la falta de sistemas de apoyo produce fallas en los procesos inclusivos que se llevan a cabo en las escuelas y altos niveles de frustración en los estudiantes con CEA.

Este estudio persigue como una meta futura el propiciar políticas educativas inclusivas sistemáticas en la provincia de Misiones y en la región. En ese sentido consideramos un primer paso el hecho de promover estudios exploratorios para tener un diagnóstico adecuado de la situación actual real en las voces de las familias, los actores educativos y los propios estudiantes con condiciones del espectro autista de Misiones.

Nuestro reto es minimizar barreras y aumentar oportunidades para personas con CEA y sus familias y abrir posibilidades de formación en las escuelas, a través de un proceso de desarrollo de implementación real de prácticas inclusivas, políticas inclusivas y culturas inclusivas, tal como señalan los documentos internacionales y en particular la Convención sobre Derechos de personas con Discapacidad de las Naciones Unidas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2007) Towards a more inclusive Education System: where next for Special Schools?. En: R. Cigman (ed) *Included or excluded? The challenge of Mainstream for some SEN Children*. London: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Versión en castellano de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago, 2002).
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Foro Europeo de discapacidad. (2009). *Educación inclusiva: Pasar de las palabras a los hechos*. Recuperado de [http://www.feaps.org/SPIP/IMG/pdf/EDF\\_Declaracion\\_Educ\\_Inclusiva.pdf](http://www.feaps.org/SPIP/IMG/pdf/EDF_Declaracion_Educ_Inclusiva.pdf)
- Foro Mundial sobre la educación. (2000, Abril). Dakar, Senegal. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Gómez, L. y Valdez, D. (2013). *Prácticas inclusivas en escuela común: Maestras integradoras y contextos de aprendizaje en niños con TEA*. (Resumen) *Revista chilena de psiquiatría y neurología de la infancia y adolescencia*. Volumen 24, N°3, Diciembre 2013.
- Perrenoud, P. (1995) *La pédagogie a l'école des différences*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action* (3e éd.). Paris, France: ESF.
- Perrenoud, P. (2005) *Différencier: un aide-mémoire en quinze points*. *Vivre le primaire* (Québec), n° 2, mars-avril 2005.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Valdez, D. (2004). *Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad*. En N. E. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional* (pp. 53-65). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Valdez, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires,
- Valdez, D., Gómez, L., & Cuesta, J. L. (2016). *Inclusive education and autism spectrum disorders: The working practice of support teachers in Argentina*. In B. Reichow, B. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education*. New York, NY: Springer.
- Valdez, D. (2017) *Educación inclusiva*. En J. Seda. *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

# ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN FAMILIAS CON HIJOS QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Valenzuela Bonilla, Elsa Beatriz  
Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia

---

## RESUMEN

Este trabajo responde a la indagación que se adelantó durante los años 2014 a 2016 para dar respuesta a la pregunta en torno a identificar ¿cuáles son las estrategias de afrontamiento utilizadas por las familias con hijos que presentan una necesidad educativa especial?, se desarrolló con 73 familias de Barrancabermeja que viven con un integrante que presenta una condición de discapacidad, para esta investigación utilizamos el diseño transformativo secuencial Hernández; Fernández, y Baptista, (2010) basado en una metodología mixta que comprende entrevistas socio-demográficas, encuestas semi-estructuradas y la Escala de Evaluación Personal del Funcionamiento Familiar en Situaciones de Crisis (F-COPES); los resultados obtenidos demuestran que las estrategias utilizadas en mayor medida por las familias, es el apoyo espiritual y la reestructuración; los padres tienden a aferrarse a las creencias religiosas, intentan redefinir los eventos estresantes y hacerlos manejables con la esperanza de disminuir la problemática vivenciada alrededor del niño niña o joven que se encuentra diagnosticado con un discapacidad o que posee una necesidad educativa especial.

## Palabras clave

Familia, Estrategias de afrontamiento, Necesidades educativas especiales

## ABSTRACT

COPING STRATEGIES IN FAMILIES WITH CHILDREN WHO HAVE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

This work responds to the difficulties found during 2014 – 2016 in order to know what are the strategies carried out by parents whose children need special education. Thus, it was mandatory to work with 73 families from Barrancabermeja – Santander which have a child with special condition or a disability at least. During this research we implemented Diseño Transformativo Secuencial, Hernández; Fernández, y Baptista, (2010) based on a mixed methodology composed by socio demographic interviews, semi structures surveys and the personal assessment of family functions in nervous breakdown (F-COPES); the results gathered showed that parents' strategies are spiritual support, taking refuge in religious believes or they usually try to change stressful moments into pacific situation in order to find a solution to their children's disabilities or any special education needs.

## Key words

Family, Coping strategies, Special educational needs

## Introducción.

A lo largo de la vida, el ser humano vivencia múltiples procesos socializadores, siendo el primer proceso la familia, es allí donde el individuo recibe los cuidados necesarios para la sobrevivencia y se le proporcionan los aprendizajes básicos que le servirán en el transcurso de su desarrollo evolutivo. Es precisamente en este sentido, en el que se considera la familia como el núcleo más cercano y determinante frente a cualquier situación desfavorable o difícil que alguno de sus integrantes tenga que vivir, más aún cuando uno de los hijos presenta una discapacidad, pues esta situación puede causar desequilibrio, fatiga, estrés, sentimientos de culpa, agobio, tristeza, rabia y reproche. Es probable que frente a estas situaciones intenten buscar respuestas favorables o desfavorables, puesto que el momento que se está viviendo es de incertidumbre. Generalmente, la relación con el niño o niña en esta situación, va a depender del tipo y el grado de su discapacidad, además de la conciencia que se tome sobre los retos que plantean su educación, los recursos demandados y las características propias de cada familia y sus dinámicas.

Es importante tener en cuenta las dinámicas familiares dentro de la situación de discapacidad debido a que usualmente esto causa según González, H. (2002), “un fuerte impacto psicológico y emocional cargado de actitudes de rechazo, incredulidad y depresión, conllevando a la necesidad de comenzar un proceso de adaptación y redefinición del funcionamiento familiar cambiando rutinas diarias” (p.799); además, en muchas ocasiones se presentan cambios en las relaciones de pareja, a nivel personal, laboral y social.

Asimismo, Builes en 2008, describe que un niño con discapacidad puede generar en la familia un desequilibrio a nivel económico, puesto que los exámenes especializados, tratamientos, intervenciones, cuidados especiales y cirugías son de alto costo; evidenciando la necesidad de ayuda y acompañamiento médico, psicológico, educativo y asistencial que proporcione soporte emocional y asesoramiento en los objetivos educativos y en el cuidado del infante, procurando potenciar la comunicación y la confianza en las posibilidades de éstos, valorando el progreso sin establecer comparaciones. Por lo anterior, fue necesario investigar: ¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento utilizadas por la familia cuando en ellas, hay un niño, una niña ó un adolescente con una Necesidad Educativa Especiales (NEE)?.

## Objetivo General

Describir las estrategias de afrontamiento utilizadas por las familias de niños, niñas y adolescentes que presenten una NEE en la ciudad

de Barrancabermeja Santander, identificando los factores psicosociales de protección y de riesgo en las dinámicas familiares, las cuales propician la inclusión al contexto social educativo.

### Objetivos Específicos

- Describir los aspectos sociodemográficos de las familias participantes en el estudio a través de una encuesta de caracterización.
- Identificar las estrategias de afrontamiento presentes en el núcleo familiar de niños, niñas y adolescentes con NEE en la ciudad de Barrancabermeja Santander, a través de una entrevista semiestructurada y el F-Copes.
- Analizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por el núcleo familiar de niños, niñas y adolescentes con NEE en la ciudad de Barrancabermeja Santander.

### Diseño metodológico

Se utilizó una metodología mixta que posibilita acceder a una perspectiva amplia, integral y confiable con los resultados obtenidos. Bajo este modelo se realizaron 73 visitas domiciliarias en las diferentes comunas de Barrancabermeja, permitiendo un análisis sociodemográfico de la población, la realización de entrevista semiestructurada de cada familia visitada y la aplicación de la prueba del F-COPES. Las escalas del instrumento son: obtención del apoyo social, reestructuración, búsqueda del apoyo espiritual, movilización familiar para lograr ayuda y la evaluación pasiva.

Se utilizó el diseño transformativo secuencial, así como lo señala Hernández, Fernández & Baptista (2010), quienes afirman que el objetivo principal de este diseño es guiar y orientar el problema de interés a resolver en esta investigación. Además, se utilizan dos etapas en la recolección de los datos cuantitativos y cualitativos; los datos arrojados son integrados durante la interpretación y análisis de resultados.

### Resultados.

Fue posible identificar la existencia de múltiples factores débiles al interior de las familias visitadas, como son los bajos niveles de escolaridad de los cuidadores o de los parientes, lo que conlleva al desconocimiento sobre qué es una NEE; adicionalmente no existe un reconocimiento frente a ciertas características evidentes del miembro de la familia que posee la discapacidad, reflejando una negación involuntaria frente al evento.

La falta de información imposibilita al grupo familiar o al cuidador desarrollar un asertivo plan de trabajo, puesto que se ignoran las herramientas a utilizar en beneficio de los infantes, desconociendo derechos y deberes tanto de ellos, como de las diferentes instituciones que pueden ofrecer orientación, atención de la discapacidad y del favorecimiento de estrategias focalizadas en las alternativas mediáticas sobre la situación presentada.

En las visitas domiciliarias se evidenció que en las familias no asumen la responsabilidad que les compete en el proceso de aprendizaje de los niños y pretenden que las instituciones educativas se encarguen de todo el trabajo. Los resultados arrojados mostraron que son escasos los padres que aceptan que sus hijos tienen serios problemas de aprendizaje y desconocen estrategias que les permitan avanzar y vencer los obstáculos que se puedan presentar en

los ambientes sociales y escolares. De las 73 familias participantes, solamente una de ellas asume una estrategia de afrontamiento efectiva, puesto que ha logrado minimizar los factores estresantes presentados en el desarrollo evolutivo del niño, ha comprendido el suceso y ha modificado de forma contundente los planes de acción. De igual manera, los cuidadores manifiestan que los niños presentan una NEE porque fueron diagnosticados por la Unidad de Atención Integral (UAI) o porque ellos evidencian dificultades cuando realizan algunas actividades, reflejada en el incumplimiento de logros, pero no poseen un diagnóstico que clarifique cuál es la NEE o si dicha necesidad está asociada a una discapacidad, lo que evidencia un mayor desconocimiento de las áreas afectadas, que conlleva al retiro del niño de la institución educativa o al abandono del proceso escolar sin ninguna orientación definida, engrosando las listas de los menores desertores de los planteles educativos, propiciando el trabajo infantil, la prostitución, el micro tráfico entre otros trabajos ilegales.

Existen en realidad muchas estrategias posibles de afrontamiento que puede manejar un individuo. En las familias estas estrategias se definen como la capacidad para movilizarse y poner en acción medida y práctica que permitan el bienestar del niño con una necesidad especial Fernández (1997). Este planteamiento se puede corroborar en los resultados de la entrevista semiestructurada cuando los cuidadores informan que han vivido experiencias al interior de las familias que los llevan a confrontar la situación de una manera errónea, puesto que toda la atención la dedican a la preocupación de los resultados académicos de sus hijos y no evidencian otros campos sociales ni proyectan acciones que les permitan incursionar en el ámbito laboral, es decir, que no propician herramientas en el apoyo para la construcción del proyecto de vida. Se reconocen como fortalezas o destrezas del infante el deporte y la pintura, pero éstas no están entrelazadas con la motivación al desarrollo o la búsqueda de independencia necesaria en todo ser humano.

Se pudo determinar que las estrategias de afrontamiento familiar no se originan en un único instante, deben modificarse a lo largo del tiempo teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del niño; McCubbin y Patterson (1983) mostraron que se puede evidenciar la variación del resultado del estresor y el alcance de la acumulación de otras demandas, como también la perturbación del sistema familiar y la disponibilidad y uso de los recursos familiares y comunitarios.

Cuando la familia evidencia que el niño presenta algunas dificultades en la realización de tareas, es importante partir de la hipótesis de que algo ocurre y que puede estar asociado o no al proceso escolar. Es en ese momento cuando se debe reconocer la importancia del acompañamiento, porque de los padres o cuidadores depende el bienestar físico y emocional; asimismo, son quienes propician la motivación al desempeño de actividades cotidianas o académicas, el trabajo en equipo, el compartir con sus iguales, con sus vecinos o conocidos. Lo anterior mejora notablemente los procesos de socialización y aceptación y la calidad de vida del infante o del adolescente.

Otro aspecto importante, examinado con detenimiento en este trabajo, es lo que sucede en los grupos familiares después de conocer el diagnóstico de discapacidad de uno de sus integrantes. Identi-

ficamos que son pocas las familias que acuden a redes de apoyo por desconocimiento; por lo tanto, no cuentan con una asesoría especializada.

En cuanto a las características emocionales y comportamentales del niño, se evidencio claramente que los problemas se revelan a la hora de adaptarse socialmente: 'las dificultades para la adaptación social se caracterizan por una pobre imagen de sí, con sentimiento de inferioridad, por incapacidad para enfrentarse al ambiente, por inestabilidad para la comunicación interpersonal y por el aislamiento social' (Bernal y Hernández, 1991, p.35). Son muchos los obstáculos que son presentados durante la trayectoria de vida de estos niños, pero mientras exista acompañamiento por parte de sus familias, habrá altas probabilidades de que los niños se sientan incluidos dentro de la sociedad.

### Conclusiones

Al describir las estrategias de afrontamiento utilizadas por las familias debemos ser cuidadosos, puesto que las respuestas varían según la condición socioeconómica, el desarrollo del embarazo y momento del parto, además de la edad que tenían los niños cuando la familia evidenció dificultades en algún proceso. Un niño con NEE requiere la comprensión, el apoyo de todos los integrantes de la familia, y de las instituciones que intervienen desde los programas de promoción y prevención. Las diferentes circunstancias que se presentan desde la gestación pueden ser generadoras involuntarias de estrés, y muchas veces los integrantes de la familia no saben cómo manejar la situación, desconocen o no le dan la suficiente importancia al diagnóstico establecido como NEE. La falta de progreso en los niños con una NEE se evidencia en la actitud pasiva de los padres quienes no realizan cambios significativos en la cotidianidad familiar para mejorar la calidad de vida de los niños.

En el caso de las familias visitadas, cuando los niños fueron diagnosticados o cuando hubo advertencia por otros sobre el comportamiento y actitud del niño, incluyendo a los profesores, ninguno de los cuidadores fue remitido u orientado a alguna entidad de apoyo. Las respuestas dadas por los cuidadores permiten identificar que las estrategias utilizadas por el grupo familiar se sesgan, puesto que toda la atención la dedican a la preocupación de los resultados académicos de su hijos y no actúan o no tienen la capacidad para buscar solución a los problemas vivenciados como grupo familiar; en cambio les niegan la oportunidad a su hijos de ser independientes, que desarrollen su propia valía, interés personal y motivación al logro escolar, y es de esta manera como afectan su desarrollo cognitivo.

En cuanto a las características emocionales y comportamentales de los niños, se identificó claramente que las barreras de adaptación a diferentes espacios sociales están centradas en el concepto e imagen que los niños tienen de sí mismos; este trabajo debe ser reforzado en casa y si se realiza permanentemente existirán altas probabilidades de que los niños se sientan incluidos en los diversos grupos sociales. De igual manera, la familia en general debe reconocer y aceptar que aquella persona diagnosticada con cierto tipo de discapacidad puede desarrollar habilidades laborales y destrezas sociales que no necesariamente esté ligadas a la escuela tradicional. En esta medida, el apoyo depende especialmente del

grupo familiar y se verá reflejado en la formación y estructura de la personalidad del infante o adolescente.

La totalidad de las familias incluyeron como fuente de apoyo la parte espiritual que les permitió aceptar a su hijo y sobrellevar las dificultades de crianza y educación asociadas a la economía del hogar. En cuanto al apoyo de familiares, amigos, vecinos manifestaron que poco beneficio reciben por parte de ellos. Existe la errada creencia en varios padres que deben tener suficientes recursos económicos para que sus hijos reciban orientación en su aprendizaje; sin embargo, la falta de una mejor divulgación sobre las instituciones que ofrecen ayuda, hace ver el dinero como la única alternativa.

Hay que tener en cuenta que la inclusión no se reduce al simple hecho de aceptar a los niños en una escuela, también radica en la oferta de apoyo profesional y herramientas para que se dé con efectividad la inclusión. Cuando una institución educativa no ayuda verdaderamente en ese proceso, se aumenta la cifra de deserción escolar que refleja un profundo nivel de frustración en las familias y especialmente en los niños desertores al no encontrar satisfacciones personales o motivaciones para continuar el proceso educativo. Por tal razón, resulta conveniente revisar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones para identificar la existencia de una pedagogía centrada en el estudiante, y si se dispone en el currículo la capacidad de dar respuesta a aquellos estudiantes que presentan una discapacidad.

Con el panorama anteriormente descrito sería esperanzador que el gobierno nacional, además de establecer políticas claras para el proceso de inclusión, tal como está contemplado en el artículo 5 de la ley 1306, 2009 se comprometa con la dotación de herramientas a las instituciones para un adecuado proceso de enseñanza y capacite a todos los docentes en estrategias pedagógicas dando total cumplimiento a la normatividad establecida. Asimismo, se hace pertinente consultar si cumplen con los parámetros descritos en el artículo 11 de la Ley 1618 de 2013, que hace referencia al derecho a la educación de las comunidades en condición de discapacidad como son: intérpretes, guías-intérpretes, modelos lingüísticos, personal de apoyo, personal en el aula y en la institución.

Finalmente, se requiere un proceso sincronizado donde padres, docentes y estudiantes reciban la información necesaria para afrontar los diferentes sucesos que se presentan en el desarrollo emocional, físico y educativo de los niños con algún tipo de discapacidad McCubbin; Hunter, y Dahl (1996). Y no olvidar que las estrategias de afrontamiento no se establecen en un instante y que son cambiantes en el tiempo. En esta misma línea, Lazarus & Folkman. (1984) mencionan que no existe un estilo único de afrontamiento, sino que se emplean diversas estrategias obedeciendo a las demandas que surgen a lo largo del proceso. Los resultados de esta investigación permitieron abrir horizontes y tener una visión más amplia sobre las condiciones particulares de cada una de las familias donde habita un niño, una niña o un adolescente con una discapacidad asociada a una NEE, tema poco explorado en el municipio de Barrancabermeja. Asimismo, se determinaron habilidades y destrezas de los niños, lo cual servirá como base para plantear alternativas de intervención, bien sea desde otras investigaciones o desde la institucionalidad del gobierno municipal, específicamente la Secretaría de Educación encargada de liderar el trabajo de inclusión de niños

con NEE al aula de clase regular.

Al realizar un acercamiento a las familias de los niños con NEE, se evidencian las demandas crecientes que éstas tienen, como también se hace visible las pocas alternativas de respuestas asertivas en las diferentes circunstancias cotidianas que deben afrontar, necesitando orientación por expertos o profesionales, con objeto de ayudarles a responder de manera adecuada ante estas situaciones, de igual manera, las mismas familias deben aprender a reconocer sus fortalezas, lo que les permite promover la adquisición de nuevas capacidades, motivación al acceso de los grupos de apoyos como redes sociales y grupos de colaboración, compartiendo información y mostrando sensibilidad y flexibilidad ante las distintas realidades de las familias como lo expone Giné; Grácia; Vilaseca y Balcells (2009).

Lo anteriormente mencionado, corrobora la importancia del acompañamiento de las familias por expertos, que brinden entrenamiento en pro de la mejora de las conductas de sus hijos y bienestar emocional, lo que permite disminuir los niveles de estrés que se generan en la crianza y el cuidado de los hijos que tienen alguna discapacidad. Por lo tanto, es necesario fomentar desde el área de psicología, programas estructurados que les dé a los padres o cuidadores la oportunidad de tener una adecuada interacción con sus hijos discapacitados promoviendo bienestar integral a todos los miembros del grupo familiar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bernal & Hernández (1991). Una mirada diferente a una persona especial. Intervención psicológica para personas con síndrome de Down. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- Builes, M. (2008). La familia contemporánea: relatos de resiliencia y salud mental. *Revista Colombiana. Psiquiatría*, vol. 37 / No. 3.
- Fernández–Abascal, E. G, F. Palmero, M; Chóliz & F. Martínez (1997). “Estilos y estrategias de afrontamiento”. En Cuadernos de práctica de motivación y emoción. Madrid: Pirámide.
- Giné, C., Grácia, M., Vilaseca, R. y Balcells, A. (2009). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23 (2), 95-113.
- González, H. (2002). Estatuto de accesibilidad y ordenanzas sobre discapacidad. Manual normativo para las personas en situación de discapacidad. (1 Ed). Marinilla, Antioquia.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5 Ed.) México, McGraw Hill.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). “Estrés y procesos cognitivos”. Barcelona: Martínez Roca.
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage & Family Review*.

# JÓVENES EN ORQUESTAS: PRESENTACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN

Valenzuela, Viviana; Aisenson, Gabriela  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Se presenta una investigación con jóvenes en el marco de un programa de inclusión social: Orquestas. Desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación, a partir de una aproximación cualitativa con un enfoque basado en el estudio de caso, se busca comprender algunas relaciones entre la experiencia de participación en el Proyecto de Orquestas y la construcción de identidad y de proyectos de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Los interrogantes giran en torno a los sentidos que cobra el pasaje por estas experiencias en la posibilidad de construir vidas valoradas y anticipaciones de futuro; como se integran en las trayectorias de vida y como se relacionan con los diferentes espacios de socialización en los que los jóvenes se desarrollan. Se abordará el campo desde un enfoque etnográfico, utilizando como técnicas de recolección de información, la observación participante y las entrevistas en profundidad. 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

## ABSTRACT

YOUNG INDIVIDUALS IN ORCHESTRAS: A RESEARCH FROM GUIDANCE AND COUNSELING PSYCHOLOGY PERSPECTIVE IS PRESENTED

A research program with young people attending a social inclusion program: Orchestra, is presented. From Guidance and Counseling Psychology framework, with a qualitative perspective based in case study approach, the goal is to understand some relationships between the experience of involving in the Orchestras Project and the Identity and future projects construction of socially vulnerable young individuals. The research questions are about what meaning those experiences have in the possibility of building worthy lives and future anticipations; how those experiences integrate into the life-paths and what relations do they have with the different socialization and developmental contexts of this young people. The field will be approached from an ethnographic perspective, using participatory observation and in depth interviews as collection data techniques. Finally we reflect on the value of this research and the contribution that may bring to the XXI century guidance and counseling practices general objective, that rely on the ideas of sustainability and decent lives.

## Key words

Orchestra, Identity, Construction, Life, Projects, Youth, Guidance and Counseling

## Introducción: Planteo del problema

En este artículo se presenta una investigación en el marco de una tesis doctoral: "Jóvenes en Orquestas: construcción de identidad y de proyectos de futuro"[i], que tiene como objetivo conocer la incidencia del tránsito por el proyecto de Orquestas en el desarrollo de estos procesos en población de jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

En la Argentina, fundamentalmente a partir de la crisis del empleo de los 90, se hizo notoria la creciente demanda de escolarización de la población, sumándose en el año 2006, la obligatoriedad de la finalización del nivel secundario (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006). Si bien gran parte de la población joven se ha incorporado al circuito de escolarización, ello no ha significado necesariamente acceso a igual calidad educativa para todos. Existen evidentes diferencias dentro del Sistema Educativo Formal, que se corresponden con el origen social de sus participantes, reflejando un contexto de acceso desigual a oportunidades y posibilidades.

Con miras a generar espacios facilitadores del ingreso, permanencia y finalización de la escolaridad de los jóvenes, así como de generar alternativas para la inclusión social y de minimizar el impacto de las condiciones restrictivas de vida, se implementan en diferentes instituciones, programas educativos más novedosos, vinculados a las artes, el deporte y la recreación, entre otros[ii].

Entre estas propuestas se encuentra el Programa de Orquestas y Coros que, en tanto política pública con finalidad socio-educativa, tiene como objetivo principal "mejorar el acceso a bienes y servicios culturales, tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela, colaborar con la retención escolar y estimular el contacto y el disfrute de la música implementando un modelo colectivo de enseñanza musical" (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2014)[iii]. Las orquestas inscriben su actividad en instituciones escolares que se encuentran en zonas donde los indicadores educativos presentan tasas más elevadas de repitencia y abandono escolar, apuntando a mejorar las trayectorias escolares discontinuas y fragmentadas de niños y jóvenes de la comunidad en las que se insertan, ofreciendo un espacio de pertenencia para apropiarse de contenidos educativos y culturales.

En la evaluación de estos programas se resalta que este tipo de propuestas no solo amplían y complementan las experiencias educativas formales y no formales (escolares, familiares) sino también



que “parecen incidir en la estructuración o reestructuración de sus expectativas de vida y procesos de construcción identitaria” (Finnegan & Serulnikov, 2015:22). Sin embargo, existe vacancia de resultados que integren una perspectiva psicológica y específicamente de la psicología de la orientación, en la comprensión de estos fenómenos. Al respecto, es poca la atención que se ha prestado desde los enfoques en orientación vocacional y ocupacional hacia población de jóvenes en situación de vulnerabilidad que participan en propuestas inclusivas relacionadas al arte y como el tránsito por esas experiencias promueve procesos de construcción identitaria y de proyección de futuro en dichos jóvenes.

### Contexto Conceptual

La investigación se inscribe en la perspectiva de la Psicología de la Orientación (Aisenson, 2007), cuyas prácticas se ocupan de ayudar a las personas a construir sus proyectos de vida, favorecer el desarrollo de trayectorias personales, educativas y laborales satisfactorias, y en un sentido más amplio, la construcción de una identidad valorada (Aisenson & Aisenson, 2011; Arthur y otros, 1999; Collin & Young, 2000; Richardson, 1993; Savickas y otros, 2009). Desde un enfoque preventivo-comunitario, se propone favorecer inserciones decentes y sostenibles de una gran parte de la población expuesta a situaciones de vulnerabilidad, buscando ampliar su horizonte de oportunidades de inserción social (Aisenson, G y otros, 2017; Blustein y otros, 2005).

De esta manera, cobra importancia para la investigación y las prácticas, el análisis de las *trayectorias de vida* de las personas, que amplían la concepción tradicional de recorridos educativos y laborales y toman en consideración todos los ámbitos de desarrollo en los cuales los individuos diseñan y construyen progresivamente sus vidas (Duarte, 2009, 2015; Savickas y otros, 2009). Resulta entonces necesario comprender la interacción entre los diversos aspectos objetivos, vinculados a condiciones materiales de vida y determinantes institucionales (principalmente referidos a la escolaridad, el trabajo y la familia) con procesos subjetivos tales como la construcción de sentidos, motivación, procesos de autodeterminación, vínculos, anticipaciones de futuro, que se integran en un sentido más amplio de la construcción de la identidad.

En esta 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 (Aisenson y otros, 2002; Bordigoni, 2000; Martinelli y otros, 1999; Mansuy & Thireau, 1999; Miranda & Otero, 2005; Nicole-Drancourt, 1994; Simon, 2000). El acceso desigual a oportunidades y posibilidades, impacta en el trazado de trayectorias diferentes, transformando el concepto de “única juventud”, en “múltiples juventudes” (Chaves, 2009; Lasida y otros, 1998; Margulis y otros, 2003; Margulis & Urresti, 1998; Perez Islas, 2000; Reguillo, 2002). Ha sido ampliamente estudiado que las trayectorias educativas y laborales de jóvenes vulnerables se caracterizan por la inestabilidad y precariedad, la exclusión y el riesgo (Castel, 1999; CEPAL, 2013; Aisenson, D., 2007) representando mayor peligro de integración actual y futura. La concepción de *vulnerabilidad* se presenta como herramienta analítica multidimensional y compleja que permite comprender situaciones de vida

que exceden la noción de pobreza, cuyos límites resultan difusos y cambiantes (Aisenson y otros, 2016) ilustrando condiciones más heterogéneas que dejan a los sujetos expuestos a situaciones que pueden resultar en sufrimiento físico o psicológico: acceso desigual a servicios y a oportunidades educativas, laborales y sociales, carencias materiales, abandono por parte de las familias o personas significativas del entorno, experiencias de vida en la calle, involucramiento en redes de informalidad e ilegalidad, conflicto con la ley, entre otras. En la misma línea, otros autores consideran que definir pobreza desde su aspecto netamente económico, reduce el análisis a aspectos instrumentales, corriéndose el eje de los factores que son intrínsecamente importantes del desarrollo humano, tales como las capacidades básicas que tiene la persona y las libertades de las que disfruta (Sen, 2000).

Situaciones de origen marcadas por privaciones, precariedad y discontinuidades inciden negativamente en la construcción de trayectorias valoradas, en la proyección futura, así como la posibilidad de construir una identidad valorada (Aisenson y otros, 2013). A la inversa, un amplio grupo de investigaciones han demostrado que en el marco de sociedades más equitativas y más justas, el cumplimiento de necesidades objetivas (materiales) y subjetivas (psicológicas), reduce la aparición de problemas psicosociales y de salud, traduciéndose en bienestar para sus habitantes (Prilleltensky & Stead, 2012). Se entiende el *bienestar* como constructo multidimensional que excede la experiencia puramente individual, abarcando los dominios personal, interpersonal, comunitario, laboral, físico y económico (Prilleltensky, 2014). Como corolario, podemos sostener 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 anteriormente mencionados.

Entre las premisas principales se asume entonces, que la construcción de la *identidad* y de los *proyectos de vida* constituyen dos aspectos indisociables que ocurren de manera conjunta: las personas construyen proyectos de futuro a la vez que construyen su identidad (Aisenson, 2007) y lo hacen en los distintos contextos en donde participan, los cuales se organizan como espacios facilitadores de experiencias y de vínculos con otros que devuelven miradas de reconocimiento (Aisenson, y otros, 2015). Por lo tanto, el proyecto resulta una operación subjetivante, articuladora de tres ejes de temporalidad: la historia personal, la situación presente y la anticipación del futuro deseado (Guichard, 1995).

Si bien el concepto de *Identidad* ha sido estudiado desde diversas corrientes teóricas, para estudiar la relación entre el proyecto de vida y la construcción de la identidad, se partirá del aporte del constructivismo social, resaltando el papel del medio social y la cultura como lente a través del cual el individuo construye su experiencia.

La teoría de la “construcción de sí”, (Guichard, 2009) integra la perspectiva sociológica, la cognitiva y dinámica en la construcción de la identidad. Por un lado, existe en la sociedad una oferta identitaria y un modo biográfico de relacionarse con esas categorías. Sin embargo, los sujetos no se impregnan de manera pasiva de estas categorías sino que se produce una elaboración cognitiva de ellas, adaptando elementos de esta oferta identitaria a sí mismos hasta configurarse un sistema de formas identitarias subjetivas, que defi-

ne ciertas formas de ser, actuar e interactuar con otros (Guichard y otros, 2012). Finalmente, dos procesos reflexivos intervienen en la construcción de sí: la anticipación identitaria que permite al individuo unificar la propia experiencia en pos de una perspectiva deseada de sí, y la descentración de la propia experiencia, que permite analizarla desde un punto de vista externo. El concepto de Formas Identitarias Subjetivas sitúa la experiencia subjetiva en un espacio intermedio entre el individuo y el espacio social, ligando la experiencia subjetiva a la acción, ampliando la noción de identidad a formas de ser, actuar e interactuar con otros en relación al contexto social (Richardson, 2015).

En síntesis, desde una perspectiva construccionista, la identidad se construye en forma permanente y dialéctica a partir de las interacciones sociales, siendo el discurso mediador en la producción de sentidos y significados del mundo. Constituimos las realidades que nominamos en los actos de enunciación (Guber, 2014)[iv], y construimos narrativas de vida como realidades subjetivas (Savickas y otros 2009).

Esta investigación apunta a comprender las *narrativas* de jóvenes que participan en un tipo de propuesta de inclusión social: Orquestas, haciendo hincapié en los sentidos que adquiere la participación en dichos espacios y como se integran en la experiencia de vida. Se busca explorar las relaciones que existen entre sus trayectorias, la construcción de proyectos de vida valorados y su relación con el proceso de construcción de identidad que la participación en estos ámbitos pueden movilizar.

### **Objetivos de investigación**

El objetivo del proyecto reside en identificar algunos procesos subjetivos que se ponen en juego en jóvenes de sectores vulnerados que participan del Proyecto de Orquestas –propuestas ligadas a la música–; con relación a la identidad y los proyectos futuros que construyen. Desde la Psicología de la Orientación nos preguntamos acerca de la significación que adquiere para los jóvenes el tránsito por experiencias educativas menos tradicionales y su incidencia en la construcción de trayectorias de vida valoradas, de expectativas de futuro y dialécticamente, en la construcción identitaria.

Se desprenden tres líneas de objetivos en este proyecto. En primer lugar, conocer las características y los significados que le atribuyen a las experiencias en la Orquesta, atendiendo a las motivaciones para participar, los sentidos atribuidos, los cambios vivenciados a partir del tránsito por dichas experiencias y las continuidades y/o discontinuidades entre los contextos de socialización. En segundo lugar, explorar las dimensiones que inciden en la construcción identitaria como relato biográfico, considerando la definición de sí mismos espontánea y el tratamiento que dan a la temporalidad en el relato. Existe una tensión expresada por algunos estudios respecto al hecho de ser programas dirigidos a sectores vulnerables y las voces de los propios actores contrarrestando el discurso dominante, rechazándolo y resaltando en términos del trabajo y esfuerzo que implica llegar a la producción artística (Wald, 2011) entonces surge el interés de comprender el sentido que otorgan a la situación de vulnerabilidad social. Por último, una tercera línea de objetivos apunta a analizar las relaciones entre los recorridos por estas propuestas de Orquesta, la percepción de recursos personales y las perspectivas de futuro.

### **Metodología**

**Tipo de estudio.** Este estudio es de tipo empírico, exploratorio y descriptivo, de corte transversal con un abordaje cualitativo y un enfoque basado en el estudio de casos (Forni y otros 1993). Este abordaje resulta apropiado para el estudio de las trayectorias de vida ya que permite comprender e interpretar, a partir de los relatos, significaciones y aspectos afectivos vinculados con la historia de vida, las trayectorias familiares, educativas, laborales y sociales. El estudio de caso permite al investigador entender fenómenos profundos de la vida real, en el contexto mismo de producción (Ali, Yang, Button, & McCoy, 2012). A diferencia de los contextos experimentales, esta aproximación se utiliza cuando el investigador no tiene ningún tipo de control sobre los eventos de comportamiento o contextuales, sino que está interesado en estudiar el fenómeno en su ambiente natural (Yin, 2008). Siguiendo a Duarte & Cardoso, (2014) en orientación, las metodologías más relevantes para el estudio de identidades, en tanto procesos sociales culturalmente situados, deberían ser el análisis de casos, de discurso, narrativas o etnográficos, dado que estos tipos de análisis ayudan a comprender el peso de los contextos culturales en los procesos de construcción de las carreras de las personas. Es menester conducir investigación que permita identificar los procesos que subyacen a la construcción de la vida, especialmente con relación a diferentes roles de trabajo.

Se abordará el campo desde un enfoque etnográfico: a partir de participar del mundo que se está estudiando por un tiempo relativamente extenso, recogiendo información de diferentes tipos que permita iluminar los procesos que el investigador ha elegido estudiar (Hammersley & Atkinson, 1994), utilizando la reflexividad como herramienta para transitar desde sus propios esquemas de conocimiento hacia los marcos referenciales de los propios actores sociales, siendo que la particularidad del conocimiento científico reside en el control de dicha reflexividad y su articulación con la teoría social (Guber, 2014).

**Técnicas de recolección de datos.** Se utilizarán la entrevista en profundidad y observación participante. Utilizando como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad, se pretende traer la voz de los sujetos, desde su propio contexto de significación. Las entrevistas en profundidad serán abiertas, conformadas por preguntas no directivas, basadas en el diálogo y la capacidad de escucha por parte del investigador para lograr la comprensión de los significados. Se incorporará como técnica la observación participante de espacios en que estos jóvenes participan en relación a estas propuestas artísticas (ensayos, conciertos, y espacios sociales de intercambios con pares) para entender las prácticas y conocer las normas implícitas de los intercambios en esa actividad.

**Participantes y muestra.** En nuestro medio, el proyecto más expandido y sistematizado en relación a la música es el de las “Orquestas”. Actualmente en el país contamos con una gran cantidad de ellas: el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles del Bicentenario cuenta con 139 orquestas y 159 coros en todo el país, reuniendo a más de 20000 niños y jóvenes en todo el país; 8 informa el Gobierno de CABA al interior del Programa de Zonas de Acción Prioritaria y de Música para la Equidad del Ministerio de Educación y 21 informa la Dirección General de Cultura y

Educación de la Provincia de Buenos Aires, Programa Provincial de Orquestas Juveniles[v]. Asimismo, existen otros programas que se encuentran en funcionamiento en el país, pero que no informan número de Orquestas o cantidad de participantes[vi].

El corpus de análisis quedará configurado por dos tipos de datos: por un lado el material provisto por 25 entrevistas en profundidad aproximadamente, realizadas con jóvenes que tengan entre 15 y 21 años, que hayan participado al menos 1 año en el programa de Orquestas. Por otro lado, se elaborará un registro de notas de campo donde se verterán todas las notas completas, precisas y detalladas, que surgirán de las observaciones del investigador luego de cada observación, incluso de los contactos más informales establecidos (descripciones de acontecimientos, sensaciones, relatos, diálogos, y todo aquello que pueda responder a la comprensión de la temática).

**Análisis de los datos.** Para analizar los datos se sostendrá una perspectiva hermenéutica (Habermas, 1985). Es importante involucrarse en los sentidos y significados que otorga el entrevistado, dado que “comprender lo que se dice” precisa participación y no mera observación (Vasilachis, 1992). Cada entrevista será considerada como una configuración de enunciados (Bajtin, 1982), poniéndose particular atención a las modalidades discursivas, centrándonos en la forma en que se verbalizan las dimensiones involucradas y su vinculación entre ellas. Se considerará además, el plano referencial del discurso: tonos de voz, gestualidad, giros, recursos estilísticos, citas de la cultura popular, reiteraciones, dudas, silencios, manifestaciones de conmoción o desconcierto, etc. El procesamiento de la información se realizará utilizando el soporte informático: software ATLAS TI. Se utilizarán categorías definidas a partir de la lectura bibliográfica, así como categorías emergentes del discurso de los entrevistados.

### Reflexiones Finales

Esta investigación se enfoca en un grupo particular de jóvenes, participantes del proyecto de Orquestas, que se presenta como un programa social con objetivos fuertemente arraigados en la mejora de las trayectorias educativas de niños y jóvenes de sectores sociales más vulnerables. Específicamente, se focaliza en analizar las formas en que aparecen expresados procesos subjetivos relacionados a la construcción de su identidad y de su futuro.

Esta investigación asume que existe una relación estrecha entre las posibilidades y los recursos que tienen las personas para lograr una capacidad de control y consecuentemente la construcción de una vida de sentido. Así, un desarrollo humano sostenible se asocia a la capacidad de las personas para actuar con iniciativa y generar cambios positivos en sus vidas (ODSA, 2015).

Siendo que estos programas tienen objetivos de socialización y se plantean como espacios privilegiados para fortalecer la relación de los jóvenes con la escuela, de la escuela con las comunidades y promover la inclusión (Migliavacca, Saguier & Medela, 2004; Atela, 2005), resulta significativo conocer algunos de los procesos psicológicos que se ponen en juego en dichas interacciones. Al respecto, algunas investigaciones que analizan diferentes dispositivos relacionados al arte, también han observado el peso de estas experiencias en la construcción de relatos de vida valorados (Wald, 2011; Augustowsky, 2012), así como la potencialidad para transformar

las situaciones de vulnerabilidad en las que viven estos jóvenes (Infantino, 2011), considerándose un accesible y eficiente medio para la promoción de la salud (Argyle & Bolton, 2005). Sistematizar este conocimiento incorporando una perspectiva psicológica, especialmente desde la Psicología de la Orientación puede favorecer al desarrollo de las prácticas de orientación.

Resulta un compromiso ético de nuestro rol como investigadores y profesionales de la disciplina, una exploración en profundidad de las vidas de aquellos que han sido más relegados por el sistema (Blustein, 2008) para construir teorías y abordajes válidos, que incorporen a todos los miembros de nuestra comunidad. Tendiendo a este objetivo, es que decidimos profundizar en las vidas de estos jóvenes, para comprender sus inserciones, iluminar procesos de construcción identitaria y de manera dialéctica la construcción de proyectos de futuro. Por ende, el valor de esta investigación reside en construir líneas conceptuales desde la Psicología de la Orientación sobre esta población específica que aporten a las prácticas en Orientación para el Siglo XXI, que se apoyan en la perspectiva de Derechos Humanos y que apuestan al rol que tienen las herramientas sociales y culturales para la construcción de una sociedad más justa y equitativa y donde primen los valores de “libertad y oportunidades para todas las personas” (Duarte, 2015:68)

### NOTAS

[i] Jóvenes en Orquesta: construcción de identidad y de proyectos de futuro – Directora: María Eduarda Duarte (Universidad de Lisboa, Portugal); Codirectora: Gabriela Aisenson (Universidad de Buenos Aires); Consejera de Estudios: Susana Seidmann (Universidad de Buenos Aires). Beca UBACyT 2014-2017, Directora: Gabriela Aisenson.

[ii] Proyectos de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas para niños y jóvenes (Ajedrez; Teatro, Centros de Actividades Infantiles y Juveniles; Orquestas y Coros, etc.) impulsados desde el Ministerio de Educación de la Nación; líneas de acción de la Dirección General de Inclusión Educativa- Ministerio de Educación CABA; y para Provincia de Buenos Aires, normativas de la DGCyE para la creación y coordinación de programas Patios abiertos, Radio en la escuela, Orquestas escuela, entre otros.

[iii] Se registran proyectos similares a lo largo de todo Sudamérica, con el “Sistema” de Venezuela como referente de peso para todos los proyectos. En Argentina, los proyectos de orquesta tienen como referente el modelo venezolano. Sin embargo, las orquestas de la Ciudad de Buenos Aires en Zonas de Acción Prioritaria, que fueron las primeras en implementarse, y las del Bicentenario que tomaron como modelo a las de la Ciudad, establecieron diferenciaciones desde el inicio en su concepción. Si bien el propósito de inclusión se encuentra presente en las Orquestas y Coros del Bicentenario, el acento está puesto en la democratización de la cultura y en la idea de acercar “un bien cultural”. Este dato es interesante puesto que marca una diferencia del resto de los enfoques, donde la concepción del niño y joven participante implicaba una necesidad de “rescate” en función a encontrarse en una situación de “riesgo” (Finnegan & Serulnikov, 2015). En el caso de las Orquestas del Bicentenario se reconoce el acercamiento a los bienes culturales como el valor más importante de las iniciativas. Es bastante frecuente el debate de la “inclusión” vs la “calidad” entre los actores (directores, docentes) de dichos programas e incluso entre las bases primordiales desde las que se erigen las diferentes propuestas.

[iv] Dice Guber (2014:43): “Describir una situación es pues construirla y definirla. Las tipificaciones sociales operan del mismo modo; decirle a alguien “judío”, “villero” o “boliviano” es constituirlo instantáneamente con

atributos que lo ubican en una posición estigmatizada. Y esto es, por supuesto, independientemente de que la persona en cuestión sea indígena o mestizo, judío o ruso blanco, peruano o jujeño”

[v] Programa de Orquesta y Coros para el Bicentenario- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/programa-nacional-de-orquestas-y-coros-para-el-bicentenario/>; Zonas de acción Prioritaria [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/orquesta.php?menu\\_id=11665](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/orquesta.php?menu_id=11665) y Música para la equidad <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/escuelaabierta/orquestas-coros-infantiles-y-juveniles>; Programa Provincial de Orquestas Buenos Aires <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/programapcialorquesta/>

[vi] Programas de la Dirección Nacional de Diversidad y Cultura Comunitaria- Ministerio de Cultura de la Nación <https://altoque.cultura.gov.ar/>

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V. Vulnerable Youth in Argentina (2017) 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, 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 Educacional. Buenos Aires: UBA-Noveduc.
- Aisenson, D. y. (2002). Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba.
- Aisenson, D., & Aisenson, G. (2011). Le transizioni e la costruzione dell'identità nei giovani . En N. L. (Eds.), *Sfide e Nuovi orizzonti per l'orientamento*. 2. Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali. Firenze: Giu.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Alonso, D., Battle, S., Davidzon, S., Legaspi, L., y otros. (2007b). De la orientación vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi, & S. Shlemenson, Aprendizajes, Sujetos y Escenarios. Investigaciones y Prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: UBA-Noveduc.
- 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.
- Aisenson, G. (2009). Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media. Tesis Doctoral en psicología. Universidad de Buenos Aires/ Conservatoire National des Arts et Métiers . Buenos Aires-Paris.
- 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., Moulia, L., De Marco, M., Bailac, S., y otros. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario XX de Investigaciones*.
- Argyle, E., & Bolton, G. (2005). Art in the community for potentially vulnerable mental health groups. *Health Education* , 105 (5), 340-354.
- Arthur, M., K., I., & J.K, P. (1999). *The New Careers: Individual Action and Economic Change*. London: Sage Publications.
- 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.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blustein, D. K., Gill, N., & De Voy, J. (2008). The Psychology of working. *The Career Development Quarterly* , 56, 294-308.
- Blustein, D., McWhirter, E. H., & Perry, J. C. (2005). An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice. *The Counseling Psychologist* , 33, 141-179.
- Bordigoni, M. (2000). Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion. *CEREQ, Cereq Bref n°171* , Marseilles.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2013). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Chaves, M. (2009). *Estudios sobre Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del Arte 2007*. La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina y Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Collin, A., & Young, R. (2000). *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2013). *Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Sección Observatorio Cultural, Santiago de Chile.
- Duarte, M. (2015). Some reflections on guidance and career counseling in the 21st Century. En A. & Di Fabio, *The Construction of the Identity in 21st Century: A Festschrift for Jean Guichard*. New York: Nova.
- Duarte, M. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior* , 75, 259-266.
- Duarte, M., & Cardoso, P. (2014). The Life Design Paradigm: From Practice to Theory. En L. R. Nota, *Handbook of Life Design: From Practice to Theory, and from Theory to practice*. Toronto: Hogrefe.
- 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.
- Forni, F. (1993). Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social. En F. Forni, M. Gallart, & I. Vasilachis, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Guber, R. (2014). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Leartes Editores.
- Guichard, J. (2009). Self - constructing. *Journal of Vocational Behavior* (75), 251-258.
- Guichard, J., Pouyaud, J., De Calan, C., & Dumora, B. (2012). Identity construction and career development interventions with emerging adults. *Journal of Vocational Behavior* (81), 52-58.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Buenos Aires: Paidós.

- Infantino, J. (2011). *Cultura, jóvenes y políticas en Disputa*. Tesis doctoral en antropología- Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Ivey, A., & Collins, N. (2003). Social Justice: A Long-Term Challenge for Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*, 31 (3), 290-298.
- Lasida, J., Ruétalo, J., & Berruti, E. (1998). La formación y la vinculación directa de los jóvenes con el mundo del trabajo. En C. Jacinto, & M. Gallart, *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes*. Montevideo: Cinterfor.
- Mansuy, M., & Thireau, V. (1999). Quels secteurs pour les debutants? CEREQ, Céreq Bref N° 153, Marseille.
- Margulis, M. y. (2003). *Juventud, cultura, sexualidad: La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En M. C. Humberto Cubides C., "Viviendo a Toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades (págs. 3-21). Bogotá, Colombia.: Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores.
- Martinelli, D., Simon-Zarca, G., & Werquin, P. (1999). *Génération 92: Profil, parcours et emplois en 1997*. CEREQ, Céreq Bref N° 149, Marseille.
- Migliavacca, A., Saguier, M., & Medela, P. (2004). *Escuela de Reingreso*. Miradas de docentes, directivos y alumnos. [www.redigare.org/IMF/pdf/escuelas\\_reingreso.pdf](http://www.redigare.org/IMF/pdf/escuelas_reingreso.pdf): Marcelo Krichesky coordinador.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N°26206*. Obtenido de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2014). *Portal del Ministerio de Educación de la Nación*. Recuperado el 2016, de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/programa-nacional-de-orquestas-y-coros-para-el-bicentenario/>
- Miranda, A., & Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25).
- Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue française de sociologie*, 35.
- ODSA. (2017). *2017 Observatorio Informe Pobreza Desigualdad Por Ingresos 2010-2016*. Buenos Aires.
- ODSA. (2015). *Progresos sociales, pobrezas estructurales 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.
- Pérez Islas, J. (2000). Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud. En G. Medina Carrasco, *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (págs. 311-341). México: El Colegio de México.
- Prilleltensky, I. (2014). Commentary: Meaning-making, mattering, and thriving in community psychology: From co-optation to amelioration and transformation. *Psychosocial Intervention*, 23, 155-157.
- Prilleltensky, I., & Stead, G. (2012). *Psicología Crítica y Desarrollo de Carrera: Desandando el dilema Ajuste-Desafío*. *Journal of Career Development*, 39 (4), 321-340.
- Reguillo Cruz, R. (2002). Cuerpos juveniles, políticas de identidad. En C. Feixa, F. Molina, & C. Alsinet, *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona : Ariel.
- Richardson, M. (2015). Conversation with Jean Guichard: Reflexivity in action. En A. & Di Fabio, *The Construction of the Identity in 21st Century: A Festschrift for Jean Guichard*. New York: Nova.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., y otros. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires : Planeta.
- Simón, G. (2000). *Entrer sur le marché du travail avec un baccalauréat*. CEREQ, Céreq Bref N° 161., Marseille.
- 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)
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos. En F. Forni, M. A. Gallart, & I. Vasilachis de Gialdino, *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina.
- Wald, G. (Septiembre-Diciembre de 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.
- Wald, G. (2011). Promoción de la salud integral a través del arte con jóvenes en situación de vulnerabilidad social: estudio comparativo de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. *Eä Journal, Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología*, 3 (1).
- Yin, R. (2008). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

# “LO QUE PASA EN LA CASA LO TRAEN A LA ESCUELA”. ANÁLISIS DE LAS TENSIONES ENTRE PADRES Y DOCENTES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Veccia, Teresa; Sgromo, Fabiana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En este trabajo se presentan algunas reflexiones en torno a la creciente tensión observada entre padres y docentes en una escuela pública, a partir de la implementación de un Programa de Extensión universitaria que se desarrolla desde el año 2014. Se señalan indicadores reflejados en las representaciones que los docentes tienen sobre las familias de los niños y niñas que concurren a la escuela. Y se trazan algunas líneas de reflexión respecto de los alcances que esta divergencia podría producir en la repetición e instalación de ciclos de violencia entre los alumnos.

## Palabras clave

Escuela, Familia, Tensiones, Maltrato

## ABSTRACT

“WHAT HAPPENS IN THE HOUSE BRING IT TO SCHOOL”. ANALYSIS OF TENSIONS BETWEEN PARENTS AND TEACHERS IN A PUBLIC SCHOOL OF THE PROVINCE OF BUENOS AIRES

In this paper we present some reflections about the growing tension observed between parents and teachers in a public school, starting from the implementation of a University Extension Program that is developed since 2014. Indicators are shown reflected in the representations that the teachers have about the families of children who attend school. We also draw some lines of reflection regarding the scope that this divergence could produce in the repetition and installation of cycles of violence among students.

## Key words

School, Family, Tensions, Abuse

## Introducción:

A diario los medios de comunicación “reflejan” el incremento de las situaciones de maltrato y violencia que se registran en el ámbito escolar. Violencia y maltrato (1) entre compañeros, violencia entre padres y docentes, violencia entre docentes y alumnos, configurando un escenario de interpelaciones cruzadas a través del cual diferentes actores de las comunidades educativas ensayan frágiles respuestas con la finalidad de llenar de sentido el sinsentido que la irrupción de la violencia y el maltrato genera en la sociedad.

En la mayoría de los países de Latinoamérica (2) y del mundo se observa un incremento de la violencia y el maltrato en los ámbitos escolares, ocasionando un elevado costo humano, económico y social

Si bien nuestro país no cuenta con datos oficiales sobre la incidencia de este fenómeno en escuelas primarias, los conflictos crecientes entre los diferentes actores de las comunidades educativas, nos interrogan acerca de cuál es el lugar de la escuela, el rol del docente y de la familia en la educación de niños y jóvenes.

¿Cuáles son las tensiones que se instalan en el ámbito escolar y que se sostienen en el tiempo dando lugar a un incremento de la violencia?

¿Qué motiva el enfrentamiento entre padres y docentes?, ¿Y entre docentes y alumnos? ¿cuáles podrían ser sus consecuencias en la instalación de sistemas de acoso y maltrato entre pares?

La escuela como práctica social ve cómo se “derrumba” la ilusión de la igualdad, aquella que les garantizaba a todos los niños y jóvenes convertirse en “alguien en la vida”, aquella que les otorgaba una identidad. La escuela parece hoy “desdibujada” de cara a su función socializadora.

La participación de los padres en la escuela es causa de temor para maestros y directivos, pues los padres se ubican en una posición de demanda y queja frente a las tareas docentes. Esto ha llevado a restringir progresivamente sus espacios de participación a los actos protocolares, algunas “jornadas de reflexión”, etc. Verdaderos “simulacros participativos” que lejos de intentar cambiar las cosas buscan mantenerlas como están (Rodríguez, M. E., 2000).

Nuevas representaciones de parentalidad, que rompen la asimetría de la relación entre padres e hijos, en su función de cuidado y sostén emocional, dan lugar a nuevas alianzas en detrimento de la autoridad docente, autoridad que el docente es convocado a construir día a día, en un nuevo escenario donde los roles, las funciones y las relaciones son cuestionadas.

La crisis de la escuela tradicional como espacio de transmisión de saberes, la extensión de la educación a sectores cada vez más amplios y diversos de la población, el cuestionamiento a la obediencia incondicional a los docentes, la exclusión social como parte de la violencia estructural que pone en situación de desventaja y desamparo a niños y a jóvenes vulnerando sus derechos a la educación, alimentación, recreación, etc., confluyen en el ámbito escolar provocando el enfrentamiento entre padres y docentes y dejando a los niños en situación de indefensión, como “rehenes” de grupos de adultos en pugna, e impidiendo que sus voces sean escuchadas.

En el año 2006 nos propusimos como objetivo investigar las características que adopta el fenómeno del acoso y maltrato entre alumnos en nuestra realidad educativa a través de la construcción

de un instrumento tri-forma para evaluar la percepción de docentes, padres y alumnos sobre el maltrato escolar.(3)

Ayudados en los resultados de aquella investigación, dimos lugar a la creación del programa de intervención que lleva por nombre “*Acciones para la Promoción de la Convivencia Pacífica en una Comunidad Educativa*” (4) cuyo objetivo general es el de brindar a directivos y docentes las herramientas para el fortalecimiento de su preparación profesional en la planificación de acciones concretas en pos de mejorar la convivencia escolar.

### Objetivos

Nos proponemos como objetivos del presente trabajo

1. señalar indicadores de tensión entre docentes y familias de una comunidad educativa del conurbano bonaerense
2. elaborar hipótesis que expliquen cómo las tensiones observadas podrían favorecer la instalación de sistemas de maltrato y acoso entre pares.

### Metodología

Se ha optado por una metodología cualitativa que permita comprender e interpretar la realidad institucional desde la mirada de los protagonistas, es decir los sujetos que participan en el contexto escolar en que se lleva a cabo el programa de intervención.

### Instrumentos

En una primera etapa se han desarrollado entrevistas semidirigidas/operativas grupales e individuales, con un número de informantes claves: directivos, docentes de grado y EOE.

En un segundo momento de la intervención se han realizado talleres de reflexión Y capacitación con el equipo de conducción y los docentes 1°- 4°- 5° y 6° grado.

Se trabajó con

1. imágenes/láminas Y proyección de videos con el objetivo de comenzar a delimitar las características que adopta el fenómeno del maltrato, poder identificarlo y diferenciarlo de otras conductas violentas o disruptivas que pudieran tener lugar en el aula, y promover el involucramiento de los directivos y docentes, entendiendo que la interpretación/reflexión que se realiza sobre el fenómeno dará como resultado la optimización de intervenciones en la práctica áulica
2. Aplicar una grilla de evaluación sobre estrategias de intervención en el aula y su eficacia, con la finalidad de evaluar las diferencias perceptivas entre los docentes, y la visualización de la complejidad del fenómeno del maltrato/acoso escolar.

### Participantes

En las distintas actividades propuestas participaron: del equipo de conducción: la directora y vicedirectora, las docentes de 1° grado A y 1° grado B del turno tarde, las docentes de 6° grado A y B turno tarde, una docente de 4° grado turno tarde y una docente de 5° grado, turno tarde. Del EOE la Orientadora Educativa, Lic. en Psicopedagogía y el Orientador Social, Lic. en Trabajo Social.

### Análisis de los indicadores de tensión relevados entre docentes y padres

En el mes de Agosto del año 2016 Iniciamos la implementación del programa en una escuela pública de la Provincia de Buenos Aires. La escuela seleccionada se encuentra ubicada en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Se trata de una escuela de jornada simple, cuenta con dos turnos, mañana y tarde. Al comienzo de la intervención el equipo de conducción estaba conformado por la Directora y la Secretaria ya que la Vicedirectora se había jubilado recientemente. El plantel docente está formado por 50 maestros de grado y especiales. La matrícula total asciende a 339 alumnos.

Se acordó una primera entrevista, en la que estarían presentes la Supervisora del distrito y la Sra. Directora. El encuentro se llevó a cabo en la biblioteca de la escuela que se encontraba cerrada con un candado. Cabe aclarar que el lugar asignado para llevar adelante los sucesivos encuentros fue la biblioteca, un lugar que permanecía cerrado con un candado, que se abrió ante nuestra llegada y se cerraba nuevamente cuando el equipo se retiraba.

A las pocas horas de finalizado el 1° taller la Directora del Programa recibe un llamado telefónico de la directora de la escuela, en el que se la escuchaba muy enojada porque el equipo de intervención se retiró y “dejó todo abierto”

Al inicio de la entrevista la Directora refiere que los conflictos entre los alumnos provienen de afuera “...la gente que viene a la escuela es de bajos recursos...generalmente el problema es entre vecinos, cuando vienen a la escuela ya traen el problema de afuera. Se busca que la escuela interceda con problemas que nada tienen que ver con la escuela”. Esta presentación reitera otras expresiones acumuladas en nuestra experiencia: los problemas de convivencia interfieren en la función pedagógica propia de la escuela, como si esta función pudiera llevarse a cabo prescindiendo de los sujetos y sus circunstancias.

En otro momento de la entrevista la Supervisora señala el caso de una madre que se quejó en varias oportunidades porque un nene discriminaba a la hija, refiriéndose a este caso la Directora comenta “La madre que se quejaba porque la hija decía que la escuela estaba a favor del nene con quien su hija había tenido problemas...” “se había originado una situación de dos bandos entre los familiares del nene y de la nena”. “Se ven también cuestiones de agresión verbal, se dicen muchas cosas, se mezclan situaciones familiares para agredir: “tu papá está preso” “tu papá fuma porro”, son cosas agraviantes que vienen de afuera”

En uno de los talleres la orientadora educativa manifiesta que actualmente están teniendo muchos problemas vinculares “las docentes están excedidas, y nosotros también”. “Se trabaja desde lo pedagógico pero el 80% responde a problemas vinculares, sociales y del ámbito familiar, todo se traslada a la escuela, la función en sí se fue diluyendo”

En consonancia con los dichos de la orientadora educativa, una de las docentes de 6° grado, refiere “...El tema de la violencia manifestada en la escuela entre los alumnos tiene su origen en la sociedad”.

Otra docente manifiesta que los chicos traen episodios de violencia que viven en el barrio “se matan a tiros, ese hecho puntual de su barrio los perjudica y después lo traen a la escuela”

Existe consenso entre todos los docentes participantes a los talleres “la violencia que se expresa en la escuela viene de afuera, es familiar y/o social”.

¿Qué espacio para la reflexión y/o cuestionamiento sobre prácticas y saberes que tienen lugar en la escuela, deja esta representación consensuada por el grupo? ¿Cuál es la responsabilidad subjetiva y profesional de los diferentes actores sobre su participación en la dinámica institucional? ¿Qué consecuencias soportan aquellos docentes que intentan “romper” una estructura que comienza a rigidizarse?

¿Cuáles son las consecuencias para los niños?

A propósito de la relación con los padres la docente de 5ª grado expresa: *“Yo leí un texto en la reunión que se llama Cuando tu hijo te dice: “No te metas en mi vida”. Y lo leí para que pase lo que... para que los padres se emocionen, se sientan mal, que sientan culpa de lo que yo veo a diario” ... “Porque los papás vienen con tantos cuestionamientos, te vienen a atacar todo el tiempo: “Vos debés, vos tenés, vos dijiste, vos no me dijiste, vos, vos, vos” “¿y ustedes hicieron, ustedes leyeron...”*

*“...Reaccionaron como yo quería que reaccionen”* Ante la pregunta acerca de la eficacia de su intervención, la docente comenta que hace apenas 10 días que mantuvo la reunión con los padres, ante lo cual la docente de 6º grado responde con ironía *“Sí, sí dale 10 días más”*. Más adelante la misma docente explica su reacción *“Sí, lo que pasa es que ya es como que nosotros, o sea. (en referencia a la compañera) A ella no, yo sí. Ella cree que el papá todavía va a venir a hacerle las cosas. Yo creo que es ya como que no cuento con los padres y estoy acostumbrada”*

Esta secuencia nos permite comprender los sentimientos de debilidad/impotencia en tanto se presenta al maestro como imposibilitado de cambiar en la escuela lo que la dinámica familiar determina. Se expone así una situación dilemática que no ha sido transformada en problema a resolver.

La ausencia de una comprensión psicológica de lo que ocurre en las aulas conduce a la culpabilización del docente, limita la comprensión de estas problemáticas a relaciones entre víctimas y victimarios, que se van desplazando entre los alumnos, los docentes, la dirección y las autoridades jerárquicas (Jaitín, R. 1988)

A propósito del alto ausentismo que se registra en las aulas, la docente de 4º grado refiere que los alumnos faltan mucho y que cuando los padres son consultados por el motivo que originó la ausencia responden que es porque los niños no tienen zapatillas, y agrega: *... “A mí una vuelta me dijeron que no tenían zapatillas, y la nena muy feliz me dijo que tenía celular nuevo” ... “o útiles, que a veces ni los traen porque dan por sentado que la escuela les tiene que dar todo, está como muy establecido”* Frente al comentario de la docente la Vicedirectora responde: *“Bueno, tal vez es descabellado para nosotros, pero no para ellos, es habitual” ... “se manejan así” ...*

Por un lado el choque de valores y la representación social de los alumnos y sus familias ( Burgos, M. B., 2014) que impide la construcción de un código común y, por el otro, la fractura de los límites que separaron históricamente a la escuela de la sociedad ha facilitado el ingreso de los problemas sociales y familiares al interior de las instituciones educativas, dejando a la escuela carente de

respuestas y en la que su rol para la formación personal, social, ética y ciudadana de niños y jóvenes, se ve cuestionado.

La familia y la escuela como espacios de construcción de subjetividad, mediante la transmisión de información, valores, creencias, concepciones ideológicas, etc., se ven enfrentadas a partir de reclamos mutuos sobre la responsabilidad en la formación de nuestros niños.

La autoridad del docente es una construcción permanente en la que intervienen los dos integrantes de la relación *docente y alumno* y que varía según los contextos y las épocas (Tenti Fanfani E., 2004). Construir la demanda un compromiso institucional y personal que garantice un espacio de discusión y redefinición y que favorezca el establecimiento de nuevos vínculos entre docentes, directivos, padres y alumnos.

Es entonces posible formular como hipótesis el hecho de que la ruptura de una de las alianzas más representativas de la escuela de la modernidad, la de la familia y la escuela, ha quedado definitivamente atrás. Y que, a consecuencia de ello, los niños y niñas quedan a la deriva en el declive de las instituciones (Duschatzky y Corea, 2014), con el riesgo de reproducir entre ellos las relaciones violentas que provocan estupor y escándalo en la misma sociedad que las fomenta (Golding, W., 1954/2010).

### Consideraciones finales

A partir de los indicadores relevados comienzan a dibujarse puntos de tensión entre padres y docentes.

Cuestionamientos hacia el docente que ve cómo día tras día su rol se va devaluando en medio de fuertes demandas sociales y de la “escasez” de recursos, cuestionamiento de los docentes hacia los padres que no se comprometen con los hijos y la escuela.

La escena que inaugura la intervención, la puerta de la biblioteca que quedó abierta, nos parece plena de significados: ¿A qué se debió el enojo de la directora? ¿Qué puerta quedó abierta a partir de la generación de un espacio de reflexión? ¿Acaso comienzan a vislumbrarse los puntos de conflictos al interior de la escuela? ¿Es el comportamiento de la directora una reacción ante el temor por la caída del *status quo* de la institución? ¿Somos nosotros también a partir de aquí los representantes del “afuera” tan temido?

Las tensiones entre distintos actores adultos de la propia comunidad educativa se tornan un factor de riesgo más para la instalación de sistemas de acoso y maltrato entre los estudiantes.

La disociación existente entre la escuela y la familia contribuye al déficit de socialización. Y también al progresivo aislamiento de padres y madres de la vida escolar de sus hijos. La comprensión, la intervención y la prevención de las relaciones violentas, se hace más difícil.

En su gran mayoría, los padres y madres de familia usuarios de las escuelas públicas tienen su lugar de residencia en los barrios populares de la ciudad; por ello, la familia, la escuela y el barrio son la unidad de análisis privilegiada para comprender las relaciones de violencia que se gestan en su interior y que se manifiestan en cada uno de estos escenarios.



## NOTAS

(1) Veccia, T; Levin, E; Waisbrot, C. 2012b. "Agresión, violencia y maltrato en el grupo de pares. Aplicación de una metodología cualitativa multitécnica con alumnos de 7º de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires". Instituto de Investigaciones psicológicas, Facultad de Psicología, UNMSM. ISSN impresa: 1560-909X ISSN electrónica: 1609 - 7445 Vol. 15 – Nº 2 - 2012 pp. 13 – 34

(2) Eljach, S. (2011) *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y Fondo*. Plan y UNICEF

(3) *Maltrato entre pares como expresión de la violencia interpersonal. Construcción de un cuestionario para evaluar su incidencia en contextos escolares*. Programación UBACYT 2006-2009 (P 804). Directora: Prof. Dra. Teresa A. Veccia.

*Estudio de la incidencia del maltrato entre pares en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Diseño de un Cuestionario triforma para evaluar la percepción de docentes, padres y alumnos*. UBACyT, Programación 2010-2012 (P 200 20090200688). Directora: Prof. Dra. Teresa A. Veccia.

(4) Programa: "Acciones para la Promoción de la Convivencia Pacífica en una Comunidad Educativa". Directora: Prof. Dra. Teresa A. Veccia. *Extensión, cultura y bienestar universitario*.

## BIBLIOGRAFÍA

Bayeto, G. E. (2015). Los equipos profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva en los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires: entre las normativas y las prácticas. *Propuesta educativa*, (43), 158-160. Recuperado en 08 de junio de 2017, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852015000100020&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100020&lng=es&tlng=es).

Burgos, M. B. (Coord.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2014.

Duschatzky, S. & Corea, C. (2014) *Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones*. 1ª ed. 9ª reimp. Buenos Aires: Paidós.

Golding, W. (2010) *El Señor de las Moscas*. Alianza Editorial.

Jaitín, R. (1988) *El psicólogo educacional, el educador y la institución. Abordaje del proceso educativo*. Buenos Aires: Ed. Búsqueda.

Rodríguez, M. E. (2000) *Convivencia, escuela-comunidad ¿un enlace posible?. Estrategias para la participación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Tenti Fanfani, E. (2004) *Viejas y Nuevas Formas de Autoridad Docente*. *Revista Todavía*.

# ACERCA DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN DOS MATERIAS DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA

Villalonga Penna, María Micaela

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

La lectura constituye una práctica social situada que permite a los nóveles estudiantes universitarios construir conocimientos en el marco de las disciplinas académicas. Si bien desde la teoría se propone la relación entre las concepciones y las prácticas lectoras de docentes y estudiantes, en este estudio nos centraremos en un aspecto de las prácticas lectoras académicas: la forma en que las mismas se configuran en el aula. En este sentido, estudios internacionales y nacionales han descripto dos formas de organización de las prácticas lectoras: las monológicas y las dialógicas. En este trabajo nos proponemos describir cómo se organizan las prácticas lectoras en dos materias del primer año de la carrera de Psicología de una universidad estatal. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo. Observamos de forma no participante clases en dos materias del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública y las analizamos a la luz de categorías predefinidas. Encontramos que predominan las interacciones pautadas por las docentes bajo la forma docente pregunta-alumno responde, y que la lectura parece emplearse de forma periférica ya que, si bien se habilitan instancias de trabajo en pequeños grupos en las cuales los estudiantes deben leer, esto no se capitaliza en los espacios de interacción con el docente.

## Palabras clave

Lectura, Prácticas, Psicología

## ABSTRACT

ABOUT THE ORGANIZATION OF READING PRACTICES IN TWO SUBJECTS OF PSYCHOLOGY FIRST COURSE

Reading is a situated social practice that allows students to build university knowledge in the framework of academic disciplines. Although the theory has proposed the relationship between teacher's and student's conceptions and reading practices, in this study we will focus on one aspect of academic reading practices: the way they are configured in the classroom. In this sense, international and national studies describe two ways of organization of reading practices: the monological one and the dialogical one. In this paper we intend to describe how reading practices are organized in two subjects of the first year of the Psychology degree at state university. The study was carried out from a qualitative perspective. We observed classes in two subjects of Psychology first course of a public university and we analyzed them in the light of predefined categories. We found that interactions dominated by teachers in

the form of teacher's question-student responds, and that reading seems to be used in a peripheral way. Although working instances are enabled in small groups in which students should read, this is not capitalized in the spaces of interaction with the teacher.

## Key words

Reading, Practices, Psychology

## Introducción

¿Cómo se organizan las prácticas lectoras el primer año de Psicología? Este interrogante es el que guía este trabajo, en el cual nos proponemos describir las prácticas lectoras áulicas en dos materias del primer año de la carrera de Psicología de una universidad estatal.

La lectura constituye una práctica social situada que permite a los nóveles estudiantes universitarios construir conocimientos en el marco de las disciplinas académicas (Carlino, 2005; Padilla de Zerdán, 1997; Olson, 1997). Desde la literatura de especialidad internacional y nacional, se han descripto básicamente dos formas de organización de las prácticas lectoras: las dialógicas y/o monológicas (Dysthe, 1996; Olson, 1997; Wells, 2006). La primera –la forma monológica– se caracteriza por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por éste. Este tipo de interacciones comunicacionales al estar determinadas o autorizadas por el docente, suelen no propiciar contribuciones sustantivas por parte de los estudiantes al tema trabajado. En algunos casos inclusive, los docentes pueden llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006). Son situaciones en las que las explicaciones de la docente eran la fuente principal de información y la bibliografía no era un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la disciplina de formación (Cartolari y Carlino, 2011).

La segunda –la forma dialógica–, en cambio, se caracteriza por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se encuentran predefinidas. Además, la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases sirve para potenciar los aprendizajes de dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Dysthe, 1996). Son interacciones en el aula 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 planteaban 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, 2011).

En relación con lo anterior, Padilla y cols. (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla y Lopez, 2006) señalaron que aquellas formas de inclusión de las prácticas lectoras basadas en interacciones de tipo monológico, pueden hacer que la palabra del docente llegue a ser la única legítima y que los estudiantes se aferren a la misma y reproduzcan de manera acrítica el conocimiento.

Además, teniendo en cuenta las formas de interacción entre docente y alumnos y de organización del discurso se han identificado las IRE (Interrogación, respuesta y evaluación) y las IRF (Interrogación, respuesta y feedback). En las primeras, el docente pregunta, el alumno responde y el docente evalúa la respuesta del estudiante de manera pública (Cazden 1991; Cazden y Beck, 2006). En las segundas, el docente pregunta, el alumno o alumnos responden y el docente hace una devolución que no necesariamente implica una evaluación negativa o positiva de las respuestas de los estudiantes. Esto implica analizar nuevamente las preguntas docentes, en las que el propósito no es evaluar los conocimientos de los estudiantes, sino hacer que la información importante llegue al espacio de lo público. Esta clase de secuencia pareciera dar más espacio y relevancia a la palabra de los estudiantes, aunque en última instancia es el docente, quien conduce la interacción (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2006).

Sin embargo, para Cazden (1991) ambas formas de interacción constituyen maneras tradicionales de organizar el discurso en el aula en las que la palabra docente posee gran preeminencia por sobre la de los estudiantes. Aunque los estudios de esta línea se han realizado con niños de escolaridad primaria, sus aportes han resultado significativos para analizar la organización del discurso en el aula (Cazden 1991).

### Metodología

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo. Observamos clases en dos materias (Introducción a la Psicología o M1 y Psicofisiología o M2) del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública al iniciarse el ciclo lectivo. Las observaciones se analizaron a la luz de categorías predefinidas que se desprenden del marco teórico:

- 1) Prácticas monológicas de enseñanza de la lectura (Dysthe, 1996): 1.a) docente pregunta, alumno responde y docente evalúa y sanciona positiva o negativamente la respuesta del alumno (Dysthe, 1996); 1.b) comunicaciones que no propician contribuciones significativas al tema que se está trabajando o construcción de conocimientos (Dysthe, 1996; Cartolari y Carlino, 2011); 1.c) empleo periférico de la lectura (Cartolari y Carlino, 2011); 1.d) preeminencia de la palabra del docente (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla y Lopez, 2006).
- 2) Secuencias IRE-IRF (Cazden, 1991).

### Resultados y discusiones

Encontramos que las prácticas lectoras áulicas en las dos asigna-

turas, en general, eran de tipo monológico.

En M1 (Introducción a la Psicología), la docente introduce el tema e indica qué cuestiones se han desarrollado en la clase teórica y en qué cuestiones se centrará la clase práctica. Luego da la consigna de la actividad a realizar.

D: Bueno, hoy vamos... con el bendito tema de Gestalt... Recuerden que en la clase teórica vieron conmigo algunos conceptos centrales sobre la Gestalt. Cómo se funda en críticas al asociacionismo de Wundt, a la noción de reflejo del conductismo, al positivismo y al empirismo. Cómo se basa en la noción de totalidad de Von Erenfhels. Vimos también los postulados básicos de la Gestalt: el todo domina las partes y el todo no es fusión, ni suma, ni agregado de partes. Y también vimos conceptos básicos que nos permiten comprender estos postulados: organización, totalidad, isomorfismo. Además, agregamos a estos conceptos básicos el de campo, que puede ser homogéneo o heterogéneo. Y también... también hemos visto muy someramente una serie de leyes que permiten dar cuenta desde esta teoría como percibimos lo que percibimos o cómo se organiza la percepción o la senso-percepción. Entonces... hoy chicos, vamos a centrarnos a trabajar en estas leyes. Así que armen grupos, ¡vamos! ¡rápido, rápido, rápido! Voy a darle a cada grupo, voy a darle a cada uno, una ley para que trabajen y busquen ejemplos.

Mientras los alumnos trabajan en grupo, la docente se acerca y solamente observa lo que hacen sin intervenir -como si constatará que estén trabajando en la consignada dada-. Apreciamos que los estudiantes intentan responder a la consigna utilizando los textos que se encuentran en el cuadernillo -capítulos de libros-, un capítulo del libro o cuaderno de la cátedra -que no forma parte de la bibliografía obligatoria de la materia y, por lo tanto, no ha sido incluido en el cuadernillo- y, en algunos casos, los apuntes de la clase teórica. Pasados 25 (veinticinco) minutos de trabajo en pequeños grupos, la docente interviene intentando relacionar los temas dados en la clase teórica con el tema de la clase práctica y con la actividad planteada:

D: Bueno, me parece que ha sido suficiente tiempo para trabajar ya. En el teórico hemos hablado de la noción de campo, de ámbito geográfico, y de otros conceptos centrales de la teoría de la Gestalt y hoy vamos a ver lo que en la temática, lo que en este tema de la teoría de la Gestalt, es la senso percepción ¿qué es la senso percepción?

Los estudiantes no responden y la docente señala:

D: Epa! ¿Qué es la sensación? (silencio) ¡¿Qué es la sensación?! (silencio) ¿Les voy a bajar la nota no?

A (todos): (se ríen)

Ante la respuesta de los estudiantes la docente opta por preguntar desglosando el concepto "senso-percepción", en sensación y en percepción-:

D: A ver ¿qué es la sensación?

A1: Y lo que se siente

D: Lo que se siente, ¿y por dónde entra lo que se siente?

A1: Por los sentidos

D: ¿Y la percepción? ¿Qué es?

A2: Es como la interpretación que está dando de lo que se siente.

D: Muy bien, muy bien... Resulta ser que desde esta teoría se ha

intentado explicar la sensopercepción según una serie de leyes, eso ya lo vimos en el teórico.

Vemos que de aquí en más se establece una secuencia en la que la docente pregunta y los alumnos responden a lo requerido, y luego la docente evalúa las respuestas sintetizando las ideas expresadas por los estudiantes y marcando lo más relevante.

Entonces, la docente intenta comenzar a trabajar las leyes de la sensopercepción y solicita al grupo al cual había asignado la primera ley su participación, intentando que la vocera tenga más protagonismo:

D: Bueno, veamos la ley de figura y fondo, ¿quiénes tienen figura y fondo?

A: Aquí

D: Ahí, muy bien. Veamos, veamos chicos, qué es la figura y qué es el fondo. ¡Vamos, vamos, vamos! Que no me van a ver hasta el mes de agosto.

A (todos): (se ríen)

A3: Hemos visto que...

D: Fuerte, fuerte para que todos te escuchen

A: La figura está en el primer plano, concentra la atención y tiene contornos definidos y... ehhh... el fondo está detrás de la figura y es algo indiferenciado y con menos detalles, y el fondo es el armazón donde se encuentra la figura.

D: El fondo es el armazón donde se sostiene la figura.

Una vez que la alumna menciona de qué trata la ley la docente retoma las dos cuestiones centrales de lo mencionado por la estudiante. Otro alumno del mismo grupo, completa la idea y la docente le hace preguntas en torno a lo comentado. Una de estas preguntas no es comprendida por el alumno y la docente debe re preguntar, obteniendo, en parte, el resultado esperado, ya que el estudiante responde con una pregunta –un enunciado que es una afirmación en forma de pregunta– que es sancionada positivamente por la docente:

A4: También hemos visto que, por ejemplo, dice que no existe una organización definida y que muchas veces la figura pasa a ser fondo y el fondo a ser figura, se intercambian.

D: Bien. Quería mostrarles algo pero no anda bien esta cosa... No, no se ve bien... me parece... Bueno... ¿Qué más?

A4: Después también tenemos las propiedades.

D: Sí.

A4: Donde la figura se percibe como objeto, la figura es la que sobresale sobre el fondo y el fondo crece de forma y tiene menos definición que la figura. Y después hay otro caso que la figura muchas veces pasa a ser el fondo y el fondo la figura.

D: ¿Cómo se llama esa figura?

A4: No entiendo

D: ¿Cómo se llama ese tipo de figura que podés ver una cosa u otra?

A4: ¿Figura fluctuante?

D: Muy bien!

La docente hace una pregunta al grupo clase en general pero no responden, entonces repregunta en función de un concepto y una estudiante responde. A diferencia de las interacciones anteriores, en esta y las que siguen la interacción no es biunívoca –docente- alumno-, sino que comienzan a participar más estudiantes. A pesar de ello se mantiene la estructura docente pregunta-alumno/s responde/n:

D: Pensemos ¿qué es una ilusión perceptiva? A ver ¿qué es una ilusión perceptiva?

A5: Cuando se ve algo que no está, como en el desierto

D: Como bien dijo la compañera, es algo que vemos pero que no es real. Ahora bien, en la figura fluctuante, sería interesante que lo podamos ver... Me parece que está hecho percha (refiriéndose al retroproyector que parece no funcionar).

A: (todos): (se ríen)

D: Bueno, a ver ¿qué ven ahí? (logra mostrar una figura en el retroproyector)

A7: Uno con una guitarra

A8: ¿Una copa?

A9: La guitarra

D: Sí, una cosa como esos mariachis que andan por el centro...

Mmmm... aunque este parece un poco mareadito

A (todos): (se ríen)

La docente se basa en las respuestas de los estudiantes y enuncia que es lo que ella ve en la lámina proyectada como figura. Luego, continúa preguntando qué más puede verse como fondo y una vez que un estudiante ha respondido, enuncia lo que puede verse como fondo y plantea la relación entre la imagen y los conceptos de figura fluctuante e ilusión perceptiva y agrega el concepto de motivación.

D: ¿Y abajo?

A8: Una mina

D: Hay una mujer o podés ver la guitarra... en esta figura fluctuante. Entonces, ya tenemos figura y fondo, tenemos la figura fluctuante, tenemos la ilusión perceptiva que se genera cuando uno mira estas figuras y cada uno ve lo que ve según su motivación ¿estamos? ¿sí?... Finalmente, si bien abre la posibilidad de que los estudiantes pregunten dudas ninguno lo hace. Entonces, hace una pregunta a los estudiantes y, éstos comienzan a hojear la bibliografía con la que cuentan, lo cual, en cierta forma, parece no ser sancionado positivamente por la docente.

D: Bueno, ¿alguna pregunta más sobre esto? Porque les juro que sobre Gestalt no voy a volver más hasta el año que viene... vamos, vamos, ¿alguna pregunta más?... Bueno, entonces, ¿para qué elaboran los gestaltistas los conceptos de figura y fondo y las leyes de la sensopercepción?, ¿para qué?

A (mudos hojean los cuadernillos)

D: No está en ningún lado, no hojeen, ¡piensen!, ¡piense!, ¡¿para qué?! En línea con la propuesta de Dysthe (1996) y por Cazden y Beck (2003), apreciamos un predominio de comunicaciones organizadas por turnos determinados por el docente y cierta preeminencia de las expresiones orales del docente. El tipo de interacciones comunicacionales que se construyen en este contexto áulico, parece no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por dos razones: por un lado, porque las interacciones están determinadas o autorizadas sólo por el docente y, por el otro, porque la docente no remite a los estudiantes a los textos en los cuales se han basado para responder a la preguntas. De hecho, al iniciar la clase no hace mención o contextualiza desde qué autores debían trabajar el tema los estudiantes. Los estudiantes durante el trabajo en pequeños grupos hacen uso de diversas fuentes para intentar dar cuenta de lo solicitado por la docente, pero ésta se centra en conceptos sin remitir a los estudiantes a los textos en los cuales pueden hallarlos,

e incluso parece sancionar negativamente el uso de la bibliografía. En estas condiciones, y siguiendo a Padilla y cols. (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2004, Padilla y Lopez, 2006) la palabra del docente pareciera ser la única autorizada. Si consideramos todos estos aspectos podemos decir que lo que predomina en M1 es la configuración de prácticas monológicas (Dysthe, 1996) de enseñanza de la lectura. Esto se sitúa también en la misma dirección que los hallazgos de Cartolari y Carlino (2011), especialmente en el hecho de que la bibliografía no parece ser un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la disciplina de formación.

En M2, la docente introduce el tema preguntando a los estudiantes si han ido a la clase teórica y qué tema se ha abordado. A la pregunta inicial y subsiguientes –algunas de las cuales la docente las formula a todo el grupo– sólo responde un estudiante.

D: Veamos chicos ¿qué dieron en la teórica?

(silencio)

D: ¿Han ido a la teórica?

A1: Sí

D: ¿Qué tema han dado en la teórica?

A1: Sistema nervioso

D: Han hablado entonces sobre el sistema nervioso y bueno ¿qué han visto sobre esto?

A1: Y que es el sistema de comunicación del cuerpo porque interpreta lo que viene de afuera y también lo que viene de adentro del cuerpo y te hace responder.

D: ¿Y cómo se llama esa zona del cuerpo que integra información?

A1: ¿Sistema nervioso central?

D: Sí. Bien...entonces ¿qué función tiene el sistema nervioso central?

A1: Integrar

D: ¿Y qué integra?

A1: La información de afuera o exteroceptiva

D: Exteroceptiva

A1: Eso...y la de adentro o interoceptiva

En este primer fragmento vemos además que, la docente corrige la pronunciación de una palabra que forma parte del vocabulario técnico de la materia –“exteroceptiva” por “exteroceptiva”– y el estudiante acepta dicha corrección. También apreciamos que el estudiante responde a una pregunta del docente de manera interrogativa, como si esperara que el docente certifique que la respuesta es correcta, y de hecho, el docente lo hace.

La interacción continúa luego entre la docente y otra estudiante, y sólo en dos oportunidades interviene el grupo de clase general para afirmar. La estudiante parece plantear una analogía entre los cables y los nervios, que la docente parece aceptar pero interviniendo para que el nombre propio de la estructura anatómica quede claro.

D: Muy bien. Y si tenemos en cuenta la anatomía del sistema nervioso ¿cómo podemos clasificarlo?

A2: El central y el periférico

D: Claro ¿y por qué se llamará así?

A2: Y central porque está en el centro, así como en el medio del cuerpo por adentro de los huesos...y periférico porque son los cables que van desde el central hacia afuera.

D: Cables...o...

A2: Nervios

Además, la docente recapitula también las respuestas que ha venido dando la estudiante a sus preguntas, a fin de lograr situar con claridad la ubicación del sistema nervioso central. Cabe señalar que la docente emplea una analogía para plantea que estructuras anatómicas componen el sistema nervioso central –“ingredientes” por “estructuras anatómicas”.

D: Muy bien. Entonces, entonces a ver veamos, el sistema nervioso central ocupa el eje central del cuerpo, está contenido en las cavidades óseas y protegido por membranas y comprende, está formado por una serie de estructuras que ya vamos a ver cuáles son...y el sistema nervioso periférico comprende nervios que se distribuyen desde el sistema nervioso central hacia todo el cuerpo ¿Sí?

TA: Sí

D: ¿Y qué estructuras anatómicas forman el sistema nervioso central?

A2: Está el encéfalo, que trae el tronco encefálico, el cerebelo y el cerebro y después viene la médula espinal.

D: El sistema nervioso central trae esos ingredientes...

TA: (se ríen)

A2: Sí eso trae y el tronco encefálico, además tiene, tiene...los pedúnculos cerebrales, la protuberancia anular y el bulbo raquídeo... medio raros los nombres

D: Sí, son medio difíciles pero esos son los nombres propios de las estructuras anatómicas y hay que saberlos.

Posteriormente, la docente da una consigna de trabajo grupal y se sienta en una silla mientras los estudiantes trabajan. Durante 25 (veinticinco) minutos los estudiantes trabajan en lo solicitado y emplean lo que parecen ser apuntes hechos por terceros (por ej. profesores particulares) y, en pocos casos, se aprecia la presencia de fotocopias de capítulos de libros.

D: Bueno, hoy nos vamos a centrar en la médula espinal, entonces, en pequeños grupos, pequeños, no más de cinco personas por grupo, cinco personas por grupo, no diez, cinco personas ¿clarito?

TA: Sí

D: Entonces, en grupo pequeños van a definir qué es la médula espinal, qué función tiene y van a describir la estructura de la médula espinal ¿Sí? Tienen 20 o 25 minutos para hacer eso y después vamos el plenario.

Cumplido el tiempo, la docente escoge un grupo para que socialice lo trabajado y la vocera responde a lo solicitado. La docente va preguntando sobre cuestiones que la vocera del grupo no ha mencionado, como si tratara de que la respuesta sea completada con todas las denominaciones posibles para una estructura anatómica. En este punto interviene otra alumna del grupo escogido, y completa la idea que es posteriormente sintetizada por la docente.

D: Bueno, ya se ha cumplido el tiempo chicos...veamos ¿Qué han trabajado? A ver ustedes

A6: Bueno...hemos visto que la médula espinal es un cilindro de tejido nervioso y que está en el conducto raquídeo que se arma por cómo se superponen las vértebras. Y la médula va desde la primera vértebra cervical hasta la segunda vértebra lumbar y de ahí viene la cola de caballo.

1. ¿Y que vendría a ser la cola de caballo?

A7: Eso también se llama Filum Terminali...

D: Filum Terminale o cola de caballo

A7: Y es como sigue la médula cuando ya no va por el conducto raquídeo, son como los nervios

D: Son un manojo de nervios ¿y por qué se forma el Filum Terminale o cola de caballo?

A7: Porque crece más la columna que la médula, entonces los nervios de los últimos segmentos de la médula como que tienen que buscar donde salir más abajo.

La docente prosigue preguntando sobre la conformación de la médula y para ello se dirige a otro grupo y el vocero del mismo responde. La interacción continúa bajo la forma docente pregunta-alumno responde y el docente da un cierre mostrando de manera gráfica lo trabajado de forma verbal.

D: ¿Y cómo está conformada la médula?, ¿cómo está hecha? A ver, ustedes

A3: Tiene sustancia blanca y sustancia gris

D: ¿Y qué vendría a ser eso?

A3: Y sustancia blanca está hecha de fibras nerviosas con mielina y sustancia gris está hecha de cuerpos neuronales.

D: Bien, y en la médula cómo está dispuesta la sustancia gris

A3: En forma como de H en el medio

D: ¿Y la sustancia blanca?

A3: Rodea a la H de sustancia gris.

D: Muy bien, sería algo así (muestra la figura de un corte transversal de médula ósea).

Desde los desarrollos de Dysthe (1996) y de Cazden y Beck (2003) vemos que predominan las comunicaciones organizadas por turnos que son determinados por el docente. En este caso la palabra docente es la que termina indicando lo que resulta relevante sobre un tema. El tipo de interacciones comunicacionales no parece posibilitar que los estudiantes hagan contribuciones sustantivas al tema trabajado porque las interacciones están determinadas por el docente y porque no se plantea la relación entre las explicaciones docentes, la respuesta de los estudiantes y los textos en los cuales se basan las mismas. Entonces, aunque los estudiantes durante el trabajo en pequeños grupos hacen uso de fuentes textuales para intentar dar cuenta de lo solicitado por la docente, el centrarse en conceptos, haría que la palabra del docente sea la única autorizada. Esto resulta coincidente con lo propuesto por Padilla y cols. (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla y Lopez, 2006). Si tenemos en cuenta estos aspectos y la propuesta de Dysthe (1996) y de Cartolari y Carlino (2011), podemos decir que lo que predomina en M2 es la configuración de prácticas monológicas de enseñanza de la lectura en las que la bibliografía no parece ser un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la asignatura en cuestión.

## Conclusiones

En suma, vemos que predominan las interacciones pautadas por las docentes bajo la forma docente pregunta-alumno responde, y que la lectura parece emplearse de forma periférica ya que, si bien se habilitan instancias de trabajo en pequeños grupos en las cuales los estudiantes deben leer, esto no se capitaliza en los espacios de interacción con el docente. En este sentido, los docentes no se remiten a los autores indicados en la bibliografía al hablar sobre

las temáticas de las materias y los alumnos tampoco lo hacen. Si tomamos a Dysthe (1996), podemos pensar que en estas clases la lectura no serviría para hablar y no habría una relación entre lo que se habla en clase y lo que se lee.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86.
- Cazden, C.B. y Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. En A. C. Graesser, M. A.
- Douglas, S., Lopez, E. y Padilla, C. (2012). Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes. En *Actas de las Jornadas La Lectura y Escritura en la formación académica, docente y profesional*, 9 al 11 de junio de 2011, Buenos Aires, UNGS y UTN, pp. 1-12.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse, *Written Communication*, 3 (13), pp. 385-425.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J. V. Wertsch, D. Río y Alvarez (Coords.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.77-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Padilla de Zerdan, C. (1997). *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica, *RASAL*, 2, pp. 45-66.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2006). Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas. En *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Católica de Salta*, pp. 1-10.
- Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education, *Research in the Teaching of English*, 41 (2), pp. 168-175.

# EL TRATAMIENTO EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA CON ADOLESCENTES: UNA EXPERIENCIA DE ACONDICIONAMIENTO DE ENCUADRE CON PRODUCTOS TECNOLÓGICOS

Yapura, Cristina Verónica; Conde, Fernanda; Mc Guinness, María Victoria; Pereyra, Ana Sofía  
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

---

## RESUMEN

El trabajo de la clínica psicopedagógica en el marco de la institución Universitaria propuso una experiencia novedosa teniendo como eje al abordaje grupal de los problemas de aprendizaje analizando los procesos psíquicos que se encuentran comprometidos en la singularidad que porta cada sujeto. El material clínico gestado en el Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) es problematizado en procesos investigativos que se formulan en proyectos sistemáticos (SECYT – UCSE), en articulación con las experiencias teóricas clínicas de la Catedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología - UBA. En este escrito, se busca reflexionar sobre la necesidad de orientar y gestar el tratamiento psicopedagógico desde la escucha singular de cada caso, considerando incluir en el mismo, las mediaciones específicas que usan los púberes para vincularse con los pares y adultos, y sus modos particulares de incorporar los objetos sociales, especialmente los productos tecnológicos. De esta manera, se generan diferentes formas de intervenir que no constituyen formas tradicionales en estos procesos clínicos. Se puntualizarán algunas notas características de un caso clínico con dificultades en adecuarse al encuadre, y con especial dificultad en asistir a las sesiones semanales. No obstante, su relación transferencial, posibilitó la concreción de acondicionamientos en el dispositivo.

## Palabras clave

Tratamiento psicopedagógico, Adolescentes, Experiencia de acondicionamiento, Productos tecnológicos

## ABSTRACT

THE TREATMENT IN THE PSYCHOPEDAGOGIC CLINIC WITH ADOLESCENT: AN EXPERIENCE OF CONDITIONING OF FRAMING WITH TECHNOLOGICAL PRODUCTS

The work of the psychopedagogical clinic within the framework of the University institution proposed a novel experience based on the group approach of the learning problems analyzing the psychic processes that are compromised in the singularity that each subject carries. The clinical material developed in the Service of Psychopedagogical Attention (SPA) is problematized in investigative processes that are formulated in systematic projects (SECYT - UCSE), in articulation with the clinical theoretical experiences of the Chair of Clinical Psychopedagogy of the Faculty of Psychology - UBA. This paper seeks to reflect on the need to orient and manage psychopedagogical treatment from the singular listening of each case, consi-

dering the specific mediations used by the pubescent to associate with the peers and adults, and their particular modes of incorporating social objects, especially technological products. In this way, different forms of intervention are generated that are not traditional forms in these clinical processes. Some characteristic notes of a clinical case with difficulties in adjusting to the frame and with special difficulty in attending the weekly sessions will be pointed out. Nevertheless, its transferential relationship, made possible the concretion of conditioning in the device.

## Key words

Psychopedagogical treatment, Adolescents, Conditioning experience, Technological products

El trabajo clínico que se desarrolla en el Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) dependiente del Área de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación (UCSE) se sitúa en el recorte teórico del Psicoanálisis Contemporáneo, corriente que a partir de los aportes de André Green inauguró una manera diferente de posicionarse en la clínica desde el psicoanálisis.

En este sentido, Fernando Urribarri (Urribarri, 2012) va a decir que el Psicoanálisis Contemporáneo permite una interpretación de los funcionamientos en los límites de la subjetividad actual, abordados desde el encuadre psicoanalítico y metapsicológicamente. Estos postulados abren la posibilidad de un modelo clínico novedoso e inclusive de un nuevo paradigma dentro del psicoanálisis, proponiendo una revolución en su interior.

Posicionado en el paradigma de la complejidad, en este encuadre teórico en donde lo contemporáneo es interpelado, se considera como eje organizador la dinámica representación afecto. Es desde allí que las intervenciones clínicas parten de la premisa fundamental que se vincula con la posibilidad de generar alternativas heterogéneas que le permitan al sujeto que consulta ir complejizando su actividad representativa. Ligado al afecto, que también se incluye como pilar fundamental de la clínica, la complejidad de la representación serán los que otorguen los límites de la analizabilidad, ya que ella estará dada por la posibilidad de producción y representación del sujeto.

En el escenario de la clínica, la singularidad del pensamiento psicoanalítico permite que los procesos inconscientes, tanto a nivel intrapsíquico como intersubjetivo, se desplieguen promoviendo contenidos heterogéneos y cada vez más complejos.

En consonancia con lo planteado, el encuadre trabajado en el SAP, particularmente en el tratamiento grupal, intenta realzar aspectos de la dinámica intersubjetiva, en las producciones psíquicas redundantes y recursivas que caracterizan a cada paciente en análisis, con la finalidad de incorporación de mayor plasticidad en las producciones simbólicas y la resignificación de la calidad de relación con el campo social.

Este espacio pretende además viabilizar la tramitación de aspectos de intimidad, el despliegue de lo narrativo y la circulación del afecto al interior de este proceso. Incluye un conjunto de aspectos que permanecen estables durante el tratamiento, como ser: establecer explícitamente el tiempo y espacio, marcar la dinámica interna de cada sesión, uso de materiales propios de cada grupo, entre otros. El grupo de tratamiento con que se trabajará en este escrito, está integrado por adolescentes de entre 13 y 16 años provenientes de diferentes escuelas públicas de gestión privada de la capital de Santiago del Estero. Se trata de pacientes que se encuentran en situación de pobreza producto de sus condiciones socio ambientales, económicas, estructurales y familiares- y presentan restricciones en sus procesos de aprendizaje.

### **El tratamiento psicopedagógico en adolescentes y el uso de nuevas tecnologías.**

El tratamiento psicopedagógico es entendido como un espacio, exclusivamente dirigido a niños y adolescentes que presentan problemas en sus aprendizajes; el mismo se caracteriza por posibilitar la recreación y recuperación del deseo por el investimento del conocimiento para así brindar oportunidades de enriquecimiento psíquico, que le permitan al sujeto insertarse satisfactoriamente en el campo social (Schlemenson, 2009). Es así, que el tratamiento psicopedagógico, focaliza en las características particulares de la producción simbólica de cada paciente, intentando encontrar el sentido clínico, histórico y subjetivo en el cual se sostiene, para luego realizar intervenciones o emplear estrategias clínicas que permitan mejorar y ampliar, las relaciones que el sujeto tiene con su contexto actual (Schlemenson, 2005).

El deseo por los objetos sociales y/o de conocimiento no se inicia, ni tampoco agota sus posibilidades en el contexto escolar, el mismo es un complejo proceso, dependiente del grado de proximidad y distanciamiento de los objetos primarios en la vida de cada sujeto, es decir del tipo de relaciones iniciales del niño con las figuras primarias, ya sean escasas o excesivas, para lo cual, posteriormente la actividad sustitutiva será esencial y totalmente requerida para cubrir satisfactoriamente nuevas oportunidades de investimento. Cuando estas oportunidades resultan ser escasas, el tratamiento abre oportunidades de elaboración de las mismas, para así flexibilizar y modificar el posicionamiento psíquico del sujeto, en relación a su estructura parental y el mundo (Schlemenson, 2009).

Considerando a las modalidades restrictivas de simbolización que afectan la creación y el despliegue de los recursos indispensables para el aprendizaje, que predominantemente se observa en cada sesión de tratamiento (Schlemenson, 2012), el análisis de cada caso en particular, permitió advertir novedosas modalidades de expresión y relación más allá de las tradicionales, tal como es el uso de las nuevas tecnologías[1].

Resulta oportuno mencionar, que a fines del año 2016, el equipo del Servicio de Atención Psicopedagógica, comenzó a gestar el proyecto de investigación "*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*"; el cual fue aprobado y actualmente se encuentra en su etapa de iniciación. Al considerar al mismo, es posible extraer y reflexionar sobre las principales problemáticas que se abordan en su desarrollo, las cuales se vinculan a lo plasmado en el presente trabajo. Teniendo en cuenta a dicho proyecto y en el marco del proceso investigativo, las diferentes sesiones estudiadas, permiten advertir el surgimiento de diversas experiencias de los púberes, atravesadas por el uso de tecnologías de la información y la comunicación, que van configurando el despliegue de la subjetividad en estos sujetos. Las conflictivas puberales tales como la soledad, el vínculo entre pares, la confrontación con el mundo adulto, entre otras, se fue esbozando, en momentos, en relatos que traían a la virtualidad como contexto y medio para expresarse; es así que algunas modalidades restrictivas pudieron visualizarse y se vieron connotadas por estas experiencias.

En estas indagaciones, resulta propicio preguntarse por los púberes y adolescentes que hacen uso de las TIC's en relación a su productividad simbólica y el impacto subjetivo en general, y en particular, en aquellos con problemas de aprendizaje que se encuentran en el encuadre clínico psicopedagógico.

Atentos a las características epocales, la introducción de las tecnologías de información y comunicación como complementarias de las propuestas que permitan la emergencia de la actividad representativa (dibujo, escritura narrativa o ficcional, actividad cognitiva) intentarán 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.

Las tecnologías de información y comunicación producen transformaciones socio-culturales que cada sujeto metaboliza y hace propias según modalidades subjetivas y singulares. Por otro lado, dentro del ámbito de la clínica psicopedagógica, las TIC's no serán comprendidas como un instrumento, sino que se las estudiará como medio para expresar la subjetividad y promover su despliegue, así como de los procesos simbólicos.

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 pulsional. Contar con las TIC's 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).

En la adolescencia se reorganiza el narcisismo, a partir de nuevos encuentros de invisten nuevas relaciones entre pares, cuyo ámbito es frecuentemente las plataformas digitales. El alejamiento necesario de las figuras parentales endogámicas propicia el encuentro de nuevos intercambios que funcionarán como nuevos modelos identificatorios que posibilitarán la construcción del sí mismo del adolescente. (Diéguez, Durán, 2017) Esta realidad, debe ser contemplada en la clínica, reconociendo que se está viviendo una época de construcciones de nuevos códigos, son combinaciones complejas entre las dimensiones discursivas y escriturales en un diálogo entre los encuentros cara a cara y los nuevos espacios de comunicación (chats, posteos...) que provocan transformaciones en ambos escenarios.

Se trata de nuevos procesos entramados en la dinámica intrapsíquica e intersubjetiva que se complejizan en la experiencia de los adolescentes: el trabajo de elaboración del registro de lo temporal que fue rompiendo con las clásicas secuencias lineales que contienen aspectos de inmediatez, fluidez en un movimiento de destemporalización (Sibilia, 2008) y los nuevos procesos de construcción del espacio, problematizan los pares dicotómicos “adentro- afuera”, lo “público- privado”; así se establecen nuevos territorios por incorporación de la virtualidad.

#### **Relato del caso clínico:**

##### ***Presentación e hipótesis diagnósticas***

Con el fin de comprender y poder vislumbrar la experiencia clínica y el abordaje teórico que se realiza, se relata un caso clínico de una adolescente de 14 años, repitente, que cursa el primer año de la secundaria. Ella y su familia provienen del interior de Santiago del Estero.

Luisina es una adolescente que llega a diagnóstico derivada por el colegio al que asiste desde el mes de abril, mes a partir del cual comienza su vida en la capital provinciana, en la casa de unos tíos, luego de que sus padres tomen la decisión de enviarla a estudiar en dicha ciudad.

Luego de diferentes encuentros con la adolescentes y su madre; y el análisis del material obtenido de las entrevistas, cobran importancia los aspectos edípicos sobresalientes, caracterizados por la presencia estable e intrusiva de una madre que si bien se manifiesta implicada en su función, presenta cierta labilidad en los modos de ejercerla, principalmente ante las conflictivas propias de la adolescencia que la llevan a desorganizarse o buscar una solución en un otro externo. Asimismo manifiesta dificultades para pensar un proyecto narcisístico que sostenga a Luisina, más allá del deber ser. Lo anteriormente desarrollado, marca la conformación subjetiva de la adolescente y las características de los legados históricos libidinales. Así desde la primer entrevista se puede observar un apego al discurso materno al momento de dar cuenta de sus dificultades de aprendizaje por ejemplo; o bien la recurrencia a lo largo de las diferentes entrevistas y en el material clínico - *técnicas gráficas, CAT, Wisc IV, Protocolo de Lectura*- de elementos normativos y de sujeción a las normas, de las que intenta distanciarse mediante una sonrisa, acompañada de silencios activos.

En este sentido, en los diferentes encuentros con la adolescente, los adultos son vinculados con la autoridad, la protección, el sostén pero no son considerados como confidentes o depositarios de vínculos de confianza.

El realce significativo de lo endogámico, con escasa oferta de anhelos externos y de objetos sociales sustitutivos -aun cuando fue enviada a otra institución escolar en la Capital provincial- estarían obstaculizando la construcción de un proyecto identificatorio y obturando procesos de imaginación y reflexión necesarios para el aprendizaje escolar. Esto último, se manifestaría tanto en la lectura cualitativa que puede realizarse a partir en los puntajes significativamente bajos que obtuvo en Wisc IV, como en las dificultades de escritura, donde las producciones tienden a ser descriptivas con escaso despliegue imaginativo. Sin embargo, en la elaboración de la propia Historia Vital y en la producción discursiva logra esbozar aspectos vinculados a lo propio dese una posición singular dejando ver algunas notas identitarias.

En otro sentido del análisis, son significativas las modalidades de respuesta de Luisina ante cuestiones que la movilizan y que no puede transmitir a través de la palabra, como por ejemplo el silencio activo, puesto que no está al servicio del vacío representacional -*se puede dar cuenta de actividad representativa*- sino de la represión; el llanto, la risa o bien los esbozos que aparecen en la producción discursiva como un intento de ruptura con lo instituido. Sin embargo pudo observarse en la técnica gráfica “Dos Personas” o en algunas láminas del CAT, la posibilidad de desplegar a través de la producción discursiva algo de lo que es vivenciado como amenazante, angustiante.

##### ***Algunas notas del tratamiento***

Una vez finalizado el diagnóstico, la adolescente fue derivada a tratamiento psicopedagógico grupal, donde en un principio se muestra con significativa timidez, hablando escuetamente solo con las terapeutas. Luego de varias sesiones comenzó a comunicarse con algunos de los adolescentes del grupo, a quienes en una de las sesiones comentó - sin previo vínculo o diálogo preliminar- con una modalidad con características evacuativas, detalles de sus relaciones personales y las dificultades que presentaba para comunicar estos temas a su madre:

Luisina relata que tuvo relaciones sexuales con su novio y con un joven que conoció casualmente, luego expresa: *“pero nunca más”*. Terapeuta: *“y porque dices que nunca más?”* Luisina: (sonríe, mira hacia abajo) *“Te dicen “vamos para allá”...no no, me ha dolido eso”* (...)

Adolescente: *“A mí me da vergüenza decirle. Yo le tengo miedo”*. Terapeuta: *“le tienes miedo a tu mamá?”* Luisina: *“Tengo miedo que me rete”*.

Es importante señalar que la adolescente asistió irregularmente a las sesiones de tratamiento, dado a que aún no tenía un total conocimiento sobre cómo trasladarse en la ciudad y dependía de las posibilidades de su tía, sin embargo, optó por permanecer comunicada con la terapeuta vía WhatsApp siendo esta una vía de continuidad del vínculo transferencial. A través de este medio, se observó un nutrido intercambio y cierto despliegue de conflictivas vinculada al colegio donde asiste (situaciones de rivalidad entre

pares, dificultades en algunas materias...) y aquellas referidas a situaciones familiares principalmente con su madre (ocultamientos, carencia de diálogo con los adultos a cargo...). Se pudo advertir, que este vínculo virtual, borraba toda barrera que evitaría el sostenimiento de la intimidad y la retracción; aún durante el horario escolar o bien durante la madrugada, Luisina producía contacto con la terapeuta explicitando la necesidad de relatar su mundo afectivo, amenazado y poco comprendido, según su experiencia.

### Articulaciones y conclusiones.

Las condiciones epocales y los nuevos modos de encuentros que establecen los adolescentes, llevan a repensar la clínica psicopedagógica, principalmente en el encuadre y sus efectos como posibilitadores de transformaciones psíquicas necesarias. En el caso del proceso terapéutico transitado por la paciente, las condiciones del encuadre comenzaron a interpelar las intervenciones, involucrando la dimensión simbolizante de las terapeutas (Green, 2002), no perdiendo de vista el propio encuadre interno, ya que constituye una condición que garantiza la posibilidad de trabajo psíquico y centra al terapeuta como una parte intrínseca al encuadre.

Green, (1994) remarca la importancia de considerar por un lado, una matriz activa compuesta por la asociación libre del paciente, la atención y la escucha flotante del analista y una segunda parte, el estuche, constituido por los aspectos formales (número y duración de sesiones, periodicidad de los encuentros...) El estuche protege a la matriz. Lo que no puede variar es la expectativa de instalación de la transferencia y la contratransferencia, la atención flotante que propicie y de lugar a la emergencia de la heterogeneidad propia de la actividad representativa; en cambio, sí pueden variar, los modos de intervenir para propiciar el despliegue de tal actividad de acuerdo a las condiciones intrapsíquicas de la adolescente. (Patiño, Rulli, Yapura, 2009) En este sentido, el 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.

¿Qué es necesario que Luisina logre poner en juego desde un trabajo psíquico complejo? Es necesario un trabajo elaborativo frente a la conflictiva narcisista y hacer necesario la construcción de un proyecto identificadorio (Aulagnier, 1977). Winnicott (1979) propone pensar en la potencialidad en la adolescencia planteando la tensión del trabajo imaginativo en los procesos vinculados a las transformaciones de las fantasías del adolescente en relación a los objetos primarios, pero también en las transformaciones en el propio cuerpo, los límites en su espacialidad y en la elaboración identificatoria de estos cambios. Al respecto Álvarez y Cantú dirán que *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 *construcción de intimidad y de relación con los otros* (Álvarez y Cantú en Schlemenson y Grunin, 2014, pág. 33).

Finalmente, la utilización de los productos tecnológicos en el marco del tratamiento psicopedagógico clínico por parte de los adolescentes, posibilita una conexión singular con el terapeuta al generarse

transformaciones que permitan enriquecer su psiquismo y su potencialidad imaginativa en beneficio de producción simbólica propia (Schlemenson y Grunin, 2014).

### NOTA

[1] Proyecto de Investigación aprobado por la secretaria de Ciencia y Técnica, Universidad Católica de Santiago del Estero (Convocatoria 2016-2018): "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".

### BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Bs As: Amorrortu editores.
- Diéguez, A., Durán, A. (2017). Un mundo de imágenes para pensar el universo adolescente. En P. Álvarez, G. Cantú, a. Durán, A. Diéguez, D. Grunberg & Y. Patiño (Comp.), *Imaginando en la escuela*, (pp. 81-115). Bs As: Ed. Entre Ideas.
- Durán, A. (2011). Creatividad y simbolización. *Intersecciones Psi*. Revista electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA. Año 1, n. 1.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Green, A. (1994). El analista, la simbolización y la ausencia en el encuadre analítico. En *De locuras privadas*, (Cap. 2). Bs As: Amorrortu editores.
- Green, A. (2002). *Reflexiones sobre el encuadre*, Primer coloquio APA - SPP, París.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Educación, Investigación, subjetividad. Bs As: Lugar Editorial.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales*. España: S.L. Fondo De Cultura Económica de España.
- Schlemenson, S & Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Bs As: Eudeba.
- Patiño, Rulli, Yapura, (2009). *Reflexiones acerca del encuadre en la Clínica Psicopedagógica*, Trabajo Libre publicado en las Memorias de las XVI Jornadas de Investigación, Fac. de Psicología UBA. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Bs As: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (2012). *Niños que no aprenden*. Bs As: Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2014): *Adolescentes y problemas de aprendizaje: escrituras y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Bs As: Editorial Paidós.
- Sibilia, P. (2008): *La intimidad como espectáculo*, Fondo de Cultura Económico. Buenos Aires.
- Urribarri, F. (2012). *André Green. El pensamiento clínico: contemporáneo, complejo, terciario*. Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea) (114): 154-173 ISSN 1688 - 7247.

# COMPRENSIÓN LECTORA E INTERACCIÓN LINGÜÍSTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Zabaleta, Verónica; Centeleghe, Maria Eugenia; Piatti, Vanesa Silvina; Michele, Jesica Paola; Ingargiola, Rocío  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata - Comisión de Investigaciones Científicas de la  
Provincia de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es explorar la aplicación de categorías conceptuales procedentes de los estudios sobre comprensión lectora para analizar situaciones de intercambio entre un docente y sus estudiantes en relación con un texto literario ("Corazón delator" de Edgar Allan Poe), en el primer año de la escolaridad secundaria. El propósito es delimitar los alcances y límites de las estrategias que el docente utiliza en su intento de favorecer la comprensión de un texto narrativo. Para alcanzar el objetivo se retoman los aportes de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística, los que han permitido delimitar los procesos implicados en la comprensión del lenguaje escrito. Asimismo, se retoman aportes de la Sociolingüística Interaccional, la que a partir de categorías procedentes de los Enfoques Socio-culturales, permite abordar la conversación en el aula como matriz de la construcción de conocimiento. El estudio se realizó en una escuela secundaria de gestión estatal en un curso de primer año, en la asignatura Prácticas del Lenguaje. Se utilizó una metodología de análisis cualitativa interpretativa del discurso a partir de las categorías procedentes de los marcos teóricos especificados.

## Palabras clave

Comprensión lectora, Estrategias, Conversación, Educación secundaria

## ABSTRACT

### READING COMPREHENSION AND LINGUISTIC INTERACTION IN SECONDARY EDUCATION

The present work's aim is to explore the application of conceptual categories that come from reading comprehension studies to analyze situations of exchange between a teacher and his students regarding to a literary text (Edgar Allan Poe's "The Telltale Heart"), in the secondary education's first year. The purpose is to establish the scope and limits of the strategies that teachers use to favor the understanding of a narrative text. In order to achieve the objective, the Cognitive Psychology and Psycholinguistics contributions are taken up, which have allowed delimiting the processes involved in the comprehension of written language. Likewise, Sociolinguistics Interactional contributions are taken up, which, based on Socio-cultural Approaches categories, allow us to address the conversation in the classroom as a matrix of knowledge construction. The study was carried out in a state management's secondary school, in the first year Language Practices subject. A qualitative interpretative discourse analysis methodology was used from the categories coming from the theoretical frameworks specified

## Key words

Reading comprehension, Strategies, Conversation, Secondary education

En este trabajo partimos de conceptualizar la comprensión de textos de acuerdo a lo propuesto por Snow y el Reading Study Group (RAND, 2002):

"Definimos la comprensión lectora como el proceso simultáneo de *extracción* y *construcción* de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras *extraer* y *construir* para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora" (p. 11).

Esta definición enfatiza tres elementos esenciales: el lector, el texto y la actividad en que se enmarca la tarea de comprender.

Los estudiantes aprenden a comprender en situaciones de interacción con docentes y pares en relación con textos que, en la educación secundaria, se tornan progresivamente más complejos, extensos, técnicos y abstractos. Además los adolescentes pueden no sentirse particularmente motivados frente a textos disciplinares con estas características (Guthrie, Wigfield, & Klauda 2012; Jetton & Lee, 2012). Esto encarna entonces particulares desafíos para la intervención docente.

Snow y Biancarosa (2004) especifican estos desafíos vinculándolos a la enseñanza de habilidades de lectura: como leer deliberadamente, seleccionar materiales de interés, aprender de estos materiales, buscar el significado de palabras desconocidas, integrar nueva información con otra preexistente, resolver conflictos de contenido en diferentes tipos de textos, diferenciar hechos de opiniones y reconocer la perspectiva del escritor, en resumen, enseñarles a los estudiantes a comprender. Las autoras mencionan en su trabajo quince recomendaciones relativas a la alfabetización en la educación secundaria, que presentaremos aquí brevemente: 1) enseñanza directa, explícita de las estrategias y procesos que los lectores competentes utilizan para comprender; 2) enseñanza articulada a las áreas disciplinares; 3) promoción de la autorregulación y de la motivación para leer y aprender a partir de los textos; 4) aprendizaje colaborativo basado en diversidad de textos; 5) tutorías que, de un modo estratégico, provean enseñanza individualizada; 6) inclusión de textos diversos en cuanto a los tipos y géneros textuales, temas, niveles de dificultad; 7) escritura intensiva, incluyendo tareas de escritura que los estudiantes tendrán que realizar en la escuela y fuera de ella; 8) inclusión de la tecnología; 9) evaluación formativa continua de los estudiantes, informal, ligada a cómo ellos progresan a partir de las prácticas cotidianas; 10) extensión

del tiempo destinado a la alfabetización tanto en asignaturas como Prácticas del Lenguaje como en el resto; 11) formación profesional continua y a largo plazo; 12) evaluación sumativa continua de estudiantes y programas, que es más formal y proporciona datos que se recogen con fines investigativos y de análisis de resultados; 13) conformación de equipos docentes, interdisciplinarios, que se reúnan periódicamente para tomar decisiones respecto a los estudiantes y las modalidades de enseñanza; 14) capacidad de liderazgo, de directores y maestros que conozcan cómo enseñar a leer y escribir a la diversidad de estudiantes presentes en las escuelas; 15) un programa integral y coordinado de alfabetización, que sea interdisciplinario e interdepartamental y pueda incluso coordinarse con organizaciones sociales y la comunidad local.

El desarrollo precedente ilustra acerca de la complejidad del tema en tanto que las recomendaciones presentadas incluyen una gama variada de consideraciones que se vinculan tanto a modalidades de enseñanza situadas en el nivel áulico como a la importancia de programas más integrales de carácter institucional e incluso comunitario. En este trabajo nos centraremos en el primero de los aspectos señalados. Es decir, en el modo en que los docentes en sus clases habituales y a través de la interacción lingüística colaboran con sus estudiantes en la construcción de significado a partir de los textos. Se trata de analizar cómo ciertas estrategias discursivas, que se alejan de la tradicional secuencia IRE (Cazden, 1991; Rosemberg, 2002; Sinclair & Coulthard, 1975) posibilitan el desarrollo de los procesos implicados en la comprensión lectora (Borzone, 2005). Este análisis retoma aportes tanto de la Sociolingüística Interaccional como de la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística.

La Sociolingüística Interaccional, que se fundamenta en categorías conceptuales procedentes de la Psicología Socio-histórica de Lev Vigotsky, ha permitido identificar diferentes estrategias de apoyo que utilizan los docentes para la construcción conjunta de significado. Entre ellas pueden mencionarse: las repeticiones en las que el docente retoma las emisiones de los estudiantes; las reestructuraciones que se centran en la reorganización sintáctica del discurso; las expansiones que permiten ampliar y completar la información; la contextualización que relaciona los conceptos abstractos con conceptos cotidianos; la descontextualización que, contrariamente, intenta ir de los conceptos cotidianos a los conceptos abstractos (Borzone, 2005; Gumperz & Field, 1995; Rosemberg, 2002)

Por su parte, la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística han permitido especificar los procesos implicados en la comprensión. A los fines de este trabajo nos centraremos fundamentalmente en la activación de conocimiento previo relevante, la realización de inferencias y el acceso al vocabulario. El conocimiento

En un texto no aparecen todos los elementos necesarios para su comprensión, de modo tal que es necesario reponer información no presente, es decir que hay que acudir a la realización de inferencias. Las definiciones acerca de aquello que constituyen inferencias son variadas:

*“Una inferencia en comprensión del texto puede entonces definirse como la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto”* (Molinari Marotto, 1998, p. 122)

*“... representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando*

*u omitiendo información del texto... cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, de facto, una inferencia”* (León, 2003, pp. 23-24)

*“... es un proceso interpretativo que consiste en poner en relación un enunciado explícito con otro omitido, y construir un nuevo enunciado, el cual es una hipótesis posible para explicar el implícito”* (Abusamra, 2010, p. 33).

Las inferencias permiten que información implícita se torne explícita sobre la base del conocimiento previo del lector. Es decir, se ponen en juego los conocimientos o habilidades lingüísticas del sujeto, sus conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio. Los conocimientos y habilidades lingüísticas incluyen los recursos léxicos gramaticales, semánticos y pragmáticos del lector. Dicho de otro modo, no sólo se alude a su competencia lingüística sino además a su competencia comunicativa, lo que da cuenta del conocimiento del sistema formal del lenguaje y de las habilidades de adecuar el discurso al contexto y a la situación de enunciación.

Los conocimientos previos se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo (MLP), organizados en esquemas. Los esquemas son estructuras activas de memoria que almacenan el conocimiento genérico adquirido mediante la experiencia pasada con objetos, situaciones, acciones, conceptos, etc. Son modelos del mundo exterior, que representan el conocimiento que tenemos acerca del mismo. Interactúan con la información proveniente del mundo. Sirven para interpretar la información que recibimos y, al mismo tiempo, esta información puede modificar el esquema.

## **METODOLOGÍA**

Se trata de un estudio de análisis de tipo cualitativo interpretativo, basado en el material surgido de una observación de clase, centrada en las estrategias de interacción lingüística que utilizan los docentes, para favorecer la comprensión de un texto narrativo (Montero & León, 2007).

La observación, que integra un corpus de observaciones más amplio, se realizó en un curso de primer año de la escolaridad secundaria, en una escuela dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Se seleccionó una observación de interacción lingüística (“textos interaccionales”) entre docentes y estudiantes, realizada en torno a un texto narrativo (“texto fuente”), en dos módulos (hora cátedra) de la asignatura Prácticas del Lenguaje.

Para la recolección de datos se realizó un registro escrito narrativo de lo observado y se grabó en audio la situación de intercambio. Luego se desgrabó y transcribió el audio para obtener el “texto interaccional”, el que se analizó en relación con el “texto fuente”.

El “texto fuente” fue espontáneamente seleccionado por la docente para el desarrollo de los contenidos curriculares de su asignatura, por lo que no recibió ninguna instrucción específica para el desarrollo de la clase.

Se empleó una metodología cualitativa de análisis del discurso, recurriendo a categorías preexistentes en la bibliografía especificada en el marco teórico.

La unidad de análisis básica seleccionada corresponde a fragmentos de situaciones de enseñanza y aprendizaje, alrededor de tex-

tos. En estos fragmentos se consideraron aquellas intervenciones realizadas por la docente para favorecer la comprensión de textos.

## RESULTADOS

La situación de intercambio referida a la lectura de un texto corresponde a la asignatura Prácticas del Lenguaje. El material utilizado es el cuento "Corazón delator" de Edgar Allan Poe (1843). Esta situación puede analizarse contemplando tres momentos: las intervenciones antes, durante y después de la lectura.

Si bien los programas de intervención en comprensión recomiendan la activación de conocimientos previos y vocabulario, antes de la lectura, la docente solo formula al comienzo del intercambio, un interrogante general ("¿han leído algo del autor Poe?", "¿Les suena a algo corazón delator?") sin recuperar los aportes de los estudiantes, los que eran pertinentes respecto al tópico tratado. Los estudiantes vinculan el título del cuento al título de un tema de un cantautor popular, lo que constituye una excelente oportunidad para crear un contexto cognitivo para el procesamiento textual.

- Profesora: Bueno, a ver... Se llama "El corazón delator", es de Edgar Allan Poe, ¿han leído algo del autor Poe? ¿Nada? ¿Les suena a algo el corazón delator?
- Alumno/a 1: Sí, a una canción de Cerati.
- P: Si, a la canción de Cerati, ¿a qué más les suena?
- A2: Es un corazón que delata.
- P: ¿A qué más les suena?
- A1: Es hermoso ese tema.
- P: Sí, es hermosa la canción.

En un segundo momento, la docente realiza la lectura del cuento mientras los estudiantes la siguen en sus propios textos. La profesora incorpora, durante la lectura, gestos, la realización de sonidos y elementos prosódicos como la regulación del volumen, de la entonación y de las pausas, lo que posibilita la captación de la atención de sus oyentes (González-Trujillo, Calet, Defior, S. & Gutiérrez-Palma, 2014).

Luego de la lectura inicia un intercambio que posibilita la construcción compartida de significado a partir del texto. Las estrategias utilizadas por la docente posibilitan la constitución de un andamiaje de procesos relevantes para la CL, tales como la activación de conocimientos previos, la realización de inferencias y el acceso al significado (semántica léxica).

En un fragmento del intercambio la docente intenta que los estudiantes realicen una inferencia causal referida al motivo por el cual el protagonista asesina al viejo, lo que constituye el evento focal del relato. Las inferencias causales son necesarias para delimitar el porqué de una acción determinada. Para posibilitar la realización de la inferencia la docente debe abordar una cuestión central en el área de la semántica léxica que es la construcción de significados no literales, tales como los que se ponen en juego en el uso metafórico del lenguaje.

- P: ...no le interesaba el dinero del viejo, pero vos que querés decir...
- A: Le interesaban los ojos
- P: Claro, el ojo, como dice Flavio, "el" ojo. Le interesaba el ojo, ¿qué paso con ese ojo?

- A: le molestaba
- P: ¿Por qué le molestaba?
- A: Porque dice que no le molestaba el viejo, sino los ojos.
- P: Sí...
- A: de buitre...
- P: Si, como un ojo de buitre. ¿Cómo será un ojo de buitre?
- A: Grande
- P: ¿Qué es un buitre?
- A: profe son las aves carroñeras que cuando salen en una película en el desierto se comen animales.
- P: Claro...
- A: Como un cuervo
- P: Si, porque es como dice él, son carroñeras, comen cosas podridas, carne, incluso carne humana... ¿y cómo será ese ojo del buitre? Para ver cómo será el ojo del viejo ¿no?, porque dice ojo de buitre todo el tiempo... ¿Cómo puede ser, cómo se lo imaginan chicos?

La docente inicia el intercambio dirigiendo la atención de los estudiantes a un aspecto central de la historia que opera como antecedente del evento focal: "Me parece que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitre... Un ojo celeste, y velado por una tela. Cada vez que lo clavaba en mí se me helaba la sangre. Y así, poco a poco, muy gradualmente, me fui decidiendo a matar al viejo y librarme de aquel ojo para siempre".

La comprensión de la relación causal conlleva el análisis de la expresión metafórica, que suele ser de uso cotidiano, "ojo de buitre" para lo que se torna necesario esclarecer el significado de la palabra buitre. Uno de los estudiantes realiza un movimiento discursivo interesante en tanto ubica el término en relación con un hiperónimo, es decir, agrupa el significado de la palabra buitre respecto de la categoría genérica "aves carroñeras". Esto posibilita que otro de los estudiantes realice una comparación del término buitre con el de cuervo, animales que podrían incluirse en la clase de las aves carroñeras. Los estudiantes recuperan conocimiento previo relevante de su memoria a largo plazo, dándole sentido a la expresión metafórica que es central para la realización de la inferencia causal. Las intervenciones de la profesora van entrelazando los aportes de los estudiantes y a través de estrategias discursivas promueve la realización de procesos cognitivos complejos. La docente retoma, reformula y expande lo que alumnos dicen: "A: Le interesaban los ojos. P: Claro, el ojo, como dice Flavio, "el" ojo. Le interesaba el ojo, ¿qué paso con ese ojo? Asimismo, reestructura y expande sus expresiones: A: de buitre... P: Si, como un ojo de buitre. ¿Cómo será un ojo de buitre?"

En los textos narrativos otro tipo de inferencias que resultan fundamentales son las que apunta a los estados emocionales de los personajes. En el texto fuente analizado, esta inferencia junto a la ya descrita es central en tanto posibilita la elaboración del modelo de situación. La docente avanza en el análisis de los sentimientos que le provoca al protagonista la mirada del viejo.

- A1: Lo incomodaba
- P: Lo incomodaba...
- A2: O le tenía miedo, tipo como el toro que le tiene miedo al rojo pero se enoja.

- *P: Claro, sí, eso es muy interesante, porque decís, le genera un sentimiento pero ese sentimiento genera otra reacción, es decir, tiene miedo, supongamos lo que está diciendo A2, yo te tengo miedo pero no muestro una reacción de miedo sino una reacción de ira.*
- *A3: Todo al mismo tiempo entonces.*
- *P: Dice como el toro que el toro tiene miedo al rojo y empieza a correr y enojarse, es decir que los sentimientos no generan, no tienen una reacción que sea igual al sentimiento, que sea la misma, digamos, ¿no? Eso me parece muy interesante, eso que marcas, porque ¿la reacción que tiene el personaje cuál es? ¿Es ese sentimiento de miedo y que reacción tiene?*
- *A: Le incomoda el ojo, no sé cómo explicártelo...*
- *P: Pero ¿qué hace ante esa incomodidad, ante ese miedo, qué reacción tiene?*
- *A: Lo mata.*

Uno de los estudiantes introduce una inferencia emocional (“le tenía miedo”) y desde allí hace un movimiento en el que introduce una comparación (“como el toro que le tiene miedo al rojo pero se enoja”) que resulta pertinente para comprender que puede existir una disociación entre los estados emocionales y sus respectivas reacciones. La docente valora positivamente la intervención del alumno, la expande complejizando su significado y vinculándola a la historia.

Estos dos fragmentos de intercambio contribuyen a la realización de la inferencia causal que se liga al evento focal: el protagonista comete el homicidio porque lo perturba el sentimiento que le provoca el ojo del anciano.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo se ha centrado en la enseñanza de la comprensión lectora al inicio de la escolaridad secundaria. Se han planteado desafíos particulares en el pasaje de la educación primaria a la secundaria, relativos a las demandas específicas y crecientes que suponen para los alumnos los textos disciplinares y literarios, y el aprendizaje a partir de ellos (Jetton & Lee, 2012). Si bien son numerosos los retos que implica la alfabetización de los adolescentes, tal como lo señalan Snow y Biancarosa (2004), aquí nos hemos focalizado en el desarrollo de los procesos implicados en la CL, a partir de la interacción lingüística entre docente y estudiantes, alrededor del texto.

A partir del análisis de la situación de lectura del texto narrativo que hemos presentado, es posible derivar dos cuestiones relevantes en este campo de estudio. En primer lugar, el potencial que presentan las estrategias discursivas de los docentes para promover el desarrollo y el enriquecimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos y sociales, implicados en la comprensión de textos progresivamente más complejos. En los fragmentos de intercambio analizados, la docente a través de estrategias de apoyo como la repetición, la reformulación, la expansión, la reestructuración, la contextualización y descontextualización del discurso, habilita una conversación en colaboración en la que los significados aportados por todos se entretienen, ampliando el mundo conceptual de los participantes (Wells, 1986). Los complejos procesos que supone

la CL (activar conocimiento previo relevante, realizar inferencias y acceder al vocabulario, entre otros) y que posibilitan la construcción de un modelo de situación, suceden en el marco de un proceso de andamiaje realizado a través del discurso.

En segundo lugar, la convergencia y el entrecruzamiento entre los aportes de la Sociolingüística Interaccional, la Psicología Cognitiva y la Psicolingüística proporcionan valiosos instrumentos para el diseño de propuestas de investigación y de intervención en la temática.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone de Manrique, A. M. (2005). *Conversar y comprender: el desarrollo de estrategias de comprensión a través del discurso compartido*. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (1), 121-135.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2010) *Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes*. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial
- González-Trujillo, M.C.; Calet, N.; Defior, S. & Gutiérrez-Palma, N. (2014) *Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez*. *Estudios de Psicología*, 35 (1), 104-136. DOI: 10.1080/02109395.2014.893651.
- Gumperz, J. & Field, M. (1995) *Children's discourse and inferential practices in cooperative learning*. *Discourse Process*, 19, 57-73.
- Guthrie, J. T.; Wigfield, A. & Klauda, S. L. (2012) *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park.
- Jetton, T. L. & Lee, R. (2012) *Cap. 1. Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade*. En T. L. Jetton & C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.
- León, J. A. (coord.) (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Comprensión del texto*. En C. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- 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.
- Poe, E. A. (1975-1977) *Corazón delator*. En E. A. Poe *Cuentos I y Cuentos II* (Tomo II, pp. 494-497). Madrid: Alianza. (Trabajo original 1845).
- Rosemberg C.R. (2002) *El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema*. *Lingüística en el aula*, 6, 5, 7- 28 Universidad Nacional de Córdoba
- Sinclair, J. M. y Coulthard R. M. (1975) *Towards an analysis of discourse. The Englishs used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Snow, C. (2002) *Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Office of Education Research and Improvement (OERI). RAND education.
- Wells, G. (1986) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

# **POSTERS**

# ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA EN ALUMNOS DEL NIVEL MEDIO DE ENSEÑANZA

Alvarez, Graciela Noemi; Sorolla, Mauro Nicolas; Pressello, Julieta Maria; Tejedor, Andrea Gabriela  
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo se encuentra inserto en el proyecto de investigación consolidado (PROICO N° 12-0116): "La evaluación como promotora de aprendizajes transformadores" financiado por C y T de la UNSL. Se plantea desde una perspectiva cognitiva-integrativa. Es un trabajo exploratorio-descriptivo. La muestra fue de 100 adolescentes de segundo año del secundario de la escuela pública. Variables analizadas: Violencia escolar y Convivencia escolar. Instrumentos: Se utilizaron tres técnicas: observación no participante con indicadores elaborados ad hoc, entrevista de tipo semiestructurada con indicadores elaborados a priori para esta investigación y el cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar (Ortega, Del Rey, 2003). Se concluyó que a pesar de que los jóvenes refieren tener una buena relación con sus pares, sus patrones interaccionales están cargados de agresividad, percibiendo dichos actos con total naturalidad.

## Palabras clave

Psicología, Violencia, Alumnos, Secundarios

## ABSTRACT

### ANALYSIS OF VIOLENCE IN STUDENTS IN THE HIGH SCHOOL

The present work is inserted in the consolidated research project (PROICO N ° 12-0116): "Evaluation as promoter of transformative learning" financed by UNSL's C& T. It is posed from a cognitive-integrative perspective. It is an exploratory-descriptive work. The sample was 100 second-year high school public school students. Variables analyzed: School violence and school coexistence. Instruments: Three techniques were used: non-participant observation with ad hoc indicators, semi-structured interview with indicators elaborated a priori for this research and the questionnaire for students about the initial state of school coexistence (Ortega, Del Rey, 2003). It was concluded that despite the fact that the young people refer to having a good relationship with their peers, their interactional patterns are loaded with aggression, perceiving these acts quite naturally.

## Key words

Psychology, Violence, Students, Highschool

## BIBLIOGRAFÍA

- Cassaretto, M. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de psicología*, 21(2), 363-392.
- Guerra, M. Á. S., & De la Rosa Moreno, L. (2016). Evaluación y discapacidad de la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación inclusiva*, 2(1).
- Michaud, Y. (1998). *La violencia*. Acento Editorial.
- Ortega, R.; Del Rey, R. (2003) *La violencia escolar. Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia*. Ed. Graó. Barcelona.
- Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 155.
- Rodríguez Díaz, F. J., Gutiérrez, C., Herrero Díez, F. J., Cuesta Izquierdo, M., Hernández Granda, E., Carbonero, P. G., & Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.



# ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA EN EL ÁREA CLÍNICA, LABORAL, EDUCATIVA Y COMUNITARIA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Benatuil, Denise; Laurito, Maria Juliana  
Universidad de Palermo. Argentina

---

## RESUMEN

Las prácticas profesionales supervisadas (PPS) posibilitan que los estudiantes se enfrenten a situaciones complejas que requieren poner en funcionamiento los conocimientos y las habilidades adquiridas durante su carrera, articulando teoría y práctica (Domínguez Rey et. al., 2007; Zabalza, 2010) para desarrollar las competencias profesionales. En este trabajo se busca identificar las competencias que se adquieren en la práctica profesional supervisada en cuatro áreas de inserción: clínica, educativa, laboral y comunitaria. Para ello se realizó un estudio exploratorio cuya muestra estuvo constituida por 40 alumnos de la carrera de psicología de una Universidad de gestión privada, que realizaron su práctica profesional supervisada en el área clínica, comunitaria, educativa o laboral. El 82,5% mujeres y la edad promedio de la muestra es de 31 años. Se administró un instrumento para evaluar la autopercepción de competencias adquiridas en las prácticas profesionales. En los resultados se observa la competencia transversal trabajar en equipos interdisciplinarios como importante para todas las áreas. En cada área se destacan como importante, competencias relevantes y específicas de cada uno de los campos profesionales

## Palabras clave

Prácticas profesionales supervisadas, Competencias, Alumnos, Psicología

## ABSTRACT

ACQUISITION OF COMPETENCES IN THE SUPERVISED PROFESSIONAL PRACTICE IN THE CLINICAL, WORK EDUCATIONAL AND COMMUNITY AREA IN PSYCHOLOGY STUDENTS

Supervised professional practice (PPS) enables students to deal with complex situations that require the knowledge and skills acquired during their careers, articulating theory and practice (Domínguez Rey et. al., 2007; Zabalza, 2010) to develop professional competencies. This paper seeks to identify the competencies acquired in supervised professional practice in four professional areas: clinical, educational, work and community. An exploratory study was carried out. The sample consisted of 40 psychology students from a private university, who made their supervised professional practice in clinical, community, educational or work area. The 82.5% women and the average age of the sample are 31 years. An instrument was administered to evaluate the self-perception of competencies acquired in professional practices. The results show as important

for the different areas the transversal competence to work in interdisciplinary teams. In each area, relevant and specific competences of each of the professional fields are highlighted as important.

## Key words

Supervised professional practice, Competencies, Students, Psychology

## BIBLIOGRAFÍA

- Bravo-González, M.C., Vaquero-Cázares, J.E. & Valadez-Ramírez, A. (2012). Las Competencias profesionales percibidas por estudiantes de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 13-20.
- Domínguez Rey, J., Merino Madrid, H., Moreno Martín, F., González Barrón, R., Sánchez García, J., & Vera Martínez, J. (2007). El Practicum de Psicología en el Espacio Europeo de Educación Superior. España: Nino-Centro de Impresión Digital.
- González, M., González, I. & Vicencio, K. (2014). Descripción del rol autopercebido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 108-120.
- Moreno, F. (2002). *Practicum de Psicología*. Madrid, España: Pearson Educación, S.
- Raposo, M., & Zabalza, M. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20.
- Resolución 800/11-ME. Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24, 1-12.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43

# ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DE LA ESCUELA MEDIA PARTICIPANTES DE GRUPOS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL: ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN QUE REALIZAN PARA SU TRANSICIÓN A LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Flores, Claudia Rosana; Siniuk, Diego Rubén; Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; Pereda, Yamila; Boncek, Yanina Laura

Programa Orientación al Estudiante, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En la actualidad, los jóvenes están interpelados socialmente a definir qué quieren hacer al finalizar la escuela secundaria. Tanto la etapa vital que atraviesan, como el contexto cambiante y los diversos caminos posibles a seguir, complejizan el escenario en relación a qué hacer en el futuro. Desde la Psicología de la Orientación, se propone acompañarlos en la construcción de un proyecto autónomo de vida. De esta manera, siendo la adolescencia un momento clave en la construcción de la identidad, en el que el grupo de pares resulta fundamental para la socialización, el trabajo desde un abordaje grupal promueve la reflexión sobre temas comunes, como la intención de estudio y trabajo y los miedos sobre el futuro, disminuyendo ansiedades. Nos proponemos presentar el perfil sociodemográfico de los jóvenes participantes de los procesos grupales de la DOE en el periodo 2014-2017 y analizar las actividades de orientación que habían realizado previamente y aquellas por realizar. Se trata de un estudio descriptivo con metodología cuantitativa. La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes del último año de la escuela secundaria, participantes de 25 grupos de Orientación. El instrumento de recolección de datos fue una encuesta autoadministrable. Los resultados muestran sujetos activos con respecto a su orientación.

## Palabras clave

Orientación vocacional, Abordaje grupal, Estudiantes del último año de escuelas secundarias

## ABSTRACT

STUDENTS ATTENDING LAST YEAR AT HIGH SCHOOL PARTICIPATING IN GUIDANCE GROUPS: GUIDANCE ACTIVITIES DONE IN THE TRANSITION TO HIGHER EDUCATION

At present, young people are socially challenged to define themselves respect what they want to do when finishing high school. Both the stage of life they go through and the changing context and the diverse ways possible to follow, makes it a complex setting to decide about the future. From the Psychology of guidance, guidance in the construction of an independent, autonomous life project is provided. Group work promotes the reflection about shared topics, such as study and work intention, and fears about the future,

reducing anxiety. A sociodemographic profile of youth participants of vocational orientation groups, in DOE, during 2014-2017 will be presented. It is a descriptive study with quantitative methodology. Sample was composed by 300 students belonging to the last year at high school, participants of 25 guidance groups. A self-administered questionnaire was used to collect the data. Results show active subjects respect their guidance.

## Key words

Vocational Guidance, Group, High school students

## BIBLIOGRAFÍA

- Guichard, J. y M. Huteau (1993) *Psychologie de l'orientation*, París, Editorial Dunod, 2001. Guichard, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Francia, Editorial PUF,
- Guichard, J. (1983) *Approche de l'entrée à l'Université dans le nord de la France en 1979: différenciation sociale et hiérarchisation des formations*. En A. Kokosowski (Ed.) *Les lycéens face à l'enseignement Supérieur* (pp 110-125) Issy-les-Moulineaux, EAP
- Guichard J. (1995) *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes*. Barcelona: Laertes. p. 24
- Savickas, M. (2005) "The theory and practice of career construction". En Brown, S.D. & Lent R.W (éds.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, N.J., John Wiley & Sons, pp. 42-70

# CONVIVENCIA ESCOLAR Y AUTORIDAD PEDAGÓGICA: DESAFÍOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Garrocho, Maria Florencia  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

---

## RESUMEN

El poster presenta avances realizados en el marco del Proyecto de Investigación CIUNT "Aprender juntos en el ámbito educativo" (UNT 2013 /2017). En el mismo se analizan las producciones y reflexiones de docentes que participan en jornadas de capacitación (IEPA – Tucuman) cuando examinan los sentidos atribuidos por los alumnos/as al rol y la autoridad docente en la escuela, hoy. En la construcción de la práctica docente resulta necesario examinar la propuesta vincular que opera en la configuración interaccional que se estructura entre docentes-alumnos/as y que determina resultados educativos diferentes. Así, los conflictos relacionales en la escuela interpelan al adulto en su posicionamiento como autoridad y representan un desafío para la construcción de la convivencia escolar. Metodológicamente, los datos son relevados a partir de diferentes técnicas: relatos vivenciales, instancias reflexivas, análisis de casos. El estudio toma como sujetos de análisis a 800 docentes, de todos los niveles del sistema educativo de Tucumán. Los resultados dan cuenta de un doble efecto en la percepción y significación de la propia práctica: por un lado, el re-conocimiento de la prevalencia de una modalidad de autoridad vertical, normativa y punitiva y, por otro, la autopercepción de una incapacidad vincular y procedimental para el ejercicio de un rol democrático de la docencia.

## Palabras clave

Convivencia, Autoridad, Escuela, Formación Docente

## ABSTRACT

### SCHOOL COEXISTENCE AND PEDAGOGICAL AUTHORITY: CURRENT CHALLENGES IN TEACHER EDUCATION

The poster presents advances made in the framework of the CIUNT Research Project "Learning together in the educational field" (UNT 2013/2017). It analyzes the productions and reflections of teachers who participate in training days (IEPA - Tucuman) when they examine the meanings attributed by the students to the role and the teaching authority in the school, today. In the construction of teaching practice it is necessary to examine the linking proposal that operates in the interactional configuration that is structured between teacher-students and that determines different educational results. Thus, relational conflicts in the school challenge the adult in his position as an authority and represent a challenge for the construction of school coexistence. Methodologically, the data are relayed from different techniques: experiential narratives, reflexive instances, case analysis. The study takes as subjects of analysis to 800 teachers, of all levels of the educational system of Tucumán. The results show a double effect on the perception and significance of the practice itself: on the one hand, the re-knowledge of the pre-

valence of a modality of vertical, normative and punitive authority and, on the other hand, the self-perception of a linking disability and procedural for the exercise of a democratic role of teaching.

## Key words

Cohabitation, Authority, School, Teacher Training

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) Los gajes del oficio. Edit Aique. Buenos Aires
- Bleichmar, S. (2008) Violencia social-Violencia escolar. Noveduc. Buenos Aires
- Di Segni Obiols, S. (2002) Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva. Noveduc. Buenos Aires
- Gil Moreno, M. del C. (comp) (2006) Aprender a vivir juntos. Facultad de Psicología. UNT. Tucuman
- Greco, B. (2011) "A cerca de una ley estructurante y el vivir en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación" en *catedra Abierta*. Ciclo de conferencias. Ministerio de Educación.
- Greco, B. (2011) "Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación". Cap 2. En Doval, D y Rattero, C. (2011) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Noveduc. Buenos Aires
- Ianni, N. D. y Perez, E. (2005) *La convivencia: un hecho, una construcción*. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Maldonado, H. (2004) *Convivencia escolar*. Lugar Editorial. Buenos Aires
- Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2008) *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Noveduc. Buenos Aires
- Onetto, F. (2004) *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Noveduc. Buenos Aires
- Onetto, F. (2011), *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*. Buenos Aires, Noveduc.

# NIVELES DE AUTOEFICACIA Y ANSIEDAD COGNITIVA ANTE LOS EXÁMENES EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS: RESULTADOS PRELIMINARES EN VARONES Y MUJERES

Paez Vargas, Natalia; Rivas, Analia; Trueba, Daniela Agustina; Mur, Julian Andres; Ronchieri Pardo, Carla Del Valle; Pereyra Girardi, Carolina  
Universidad del Salvador. Argentina

---

## RESUMEN

El examen es una situación que provoca respuestas emocionales, conductuales y fisiológicas (Sánchez-Anguila Muñoz, 2007). La literatura científica señala como frecuente que los alumnos universitarios experimenten sensaciones de ansiedad, la cual constituye una reacción emocional negativa, que puede incluso, dificultar la adecuada ejecución, y perjudicar el rendimiento académico (Furlán et al.; 2008). Diversas investigaciones señalan que la percepción de un alto grado de autoeficacia, favorece la disminución de los niveles de ansiedad. Objetivo: comparar por género, niveles de autoeficacia y ansiedad frente a los exámenes, en un grupo de alumnos regulares de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Método: la muestra se conformó por 150 alumnos: 87 mujeres y 63 varones, pertenecientes a la facultad de psicología y psicopedagogía. Instrumentos: Se utilizó S-CTAS (Furlan, Pérez, Moyano y Cassady 2010), para evaluar los niveles de ansiedad ante los exámenes y la Escala de autoeficacia general (Brenlla et al., 2010). Resultados: El grupo de estudiantes mujeres presentó un mayor nivel de ansiedad ante los exámenes y un menor nivel de autoeficacia, en comparación con los varones. Discusión: Los resultados coinciden con estudios previos sobre la temática (Onyeizogbo, 2010), se sugiere continuar profundizando la temática a nivel local.

## Palabras clave

Ansiedad Cognitiva ante exámenes, Autoeficacia, Varones, Mujeres

## ABSTRACT

SELF-EFFICACY AND COGNITIVE TEST ANXIETY LEVELS IN COLLEGE STUDENTS: PRELIMINARY RESULTS IN MALES AND FEMALES

Exams generate emotional, behavioral and physiological responses (Sánchez-Anguila Muñoz, 2007). Scientific literature points out that it is common for university students to experience feelings of anxiety, a negative emotional reaction which may hinder execution and impair academic performance (Furlán et al., 2008). Several investigations indicate that the perception of a high degree of self-efficacy helps to reduce anxiety levels. AIM: to compare, by gender, levels of self-efficacy and anxiety before the exams, in a group of regular students doing the courses of Psychology and Psychopedagogy at Universidad del Salvador. Method: the sample consisted of 150 students: 87 women and 63 men, attending the faculty of psychology and psychopedagogy. Instruments: S-CTAS (Furlan, Cassady, Pérez & Daniele, 2007) was used to evaluate anxiety levels before exams and the General Self-efficacy Scale (Brenlla et al., 2010).

RESULTS: The group of female students showed a higher level of exam anxiety and a lower level of self-efficacy compared to males. Discussion: The results coincide with previous studies on the subject (Onyeizogbo, 2010), further studies are recommended to continue analyzing the context.

## Key words

Cognitive Test Anxiety, Self-efficacy, Men, Women

## BIBLIOGRAFÍA

- Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F. y Vázquez, N. (2010) Adaptación para buenos aires de la escala de autoeficacia general INTERDISCIPLINARIA, 27, 1, 77-94
- Furlan, L., Pérez, E., Moyano, M. y 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.
- Furlan, L., Kohan Cortada, A., Piemontesi, S. E. y Heredia, D. E. (2008) Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Onyeizogbo, E. U. (2010). Auto-eficacia, sexo y rasgo de ansiedad como moderadores de la ansiedad ante exámenes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 20 (8), 299-312
- Sánchez-Anguila Muñoz, A. (2007) Ansiedad ante los exámenes. *JANO* N.º 1.655: [www.doyma.es/jan](http://www.doyma.es/jan)

# MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA: SU RELACIÓN CON LOS PROYECTOS EDUCATIVOS Y LABORALES DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS DE CABA

Quattrocchi, Paula; De Marco, Mariana; Moulia, Lourdes; Siniuk, Diego Rubén; Cassullo, Gabriela Livia  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En la actualidad, la Psicología de la Orientación se interesa en las trayectorias de estudio y trabajo y su relación con la complejidad y transformación constante que plantea el mundo de hoy. Desde esta perspectiva, y en particular en este trabajo, se profundiza acerca de cuestiones concernientes a las transiciones de los jóvenes al mundo del trabajo y los estudios superiores. El objetivo es presentar la relación de la motivación y la autoeficacia en la construcción de proyectos de estudio y trabajo, en estudiantes del último año de escuelas secundarias públicas. La muestra de tipo intencional estuvo conformada por 400 estudiantes de escuelas pertenecientes a los distintos distritos escolares de CABA. Si bien la metodología de la Investigación es de tipo mixta, en el presente trabajo se presentan los resultados cuantitativos, recabados a través de una Encuesta sociodemográfica, el Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales (CUMO, Moreno & Faletty, 1999), Escala de Motivación Académica (EMA, Vallerand et al, 1989, Adaptación Argentina Stover, et al.) y el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R, Pérez & Cupani, 2008). Los resultados indican una relación entre las variables estudiadas.

## Palabras clave

Orientación Vocacional, Motivación, Autoeficacia, Proyecto Futuro

## ABSTRACT

MOTIVATION AND SELF -EFFICACY: ITS RELATIONSHIP WITH EDUCATIONAL AND JOB PROJECTS AMONG STUDENTS OF PUBLIC SCHOOLS OF CABA

At present, Psychology of Guidance focuses in study and work trajectories and its relationship with the complexity and permanent transformation of our world today. Since this perspective, particularly this study, focuses about issues involving the transition from high school to work and superior studies in high school students. The objective is to study the relationship among motivation, self-perception and self-efficacy in the work and study project construction among students attending last year at public high schools. An intentional sample was selected with a voluntary participation of 400 students from public high schools of school districts in CABA. Even though, the methodology used is both quantitative and qualitative, in this study, quantitative results will be presented, collected by a sociodemographic questionnaire, Occupational Motivation Questionnaire (CUMO, Moreno & Faletty, 1999), Academic Motivation Scale (EMA, Vallerand et al, 1989, Argentinian Adpatation, Stover, et al.) and Self-efficacy Inventory for Multiple Intelligence

Revised (IAMI-R, Pérez & Cupani, 2008). Results show a relationship among the studied variables.

## Key words

Vocational Guidance, Motivation, Self Efficacy, Future Project

## BIBLIOGRAFÍA

- Herrera, D., & Matos, L. (2009). Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas. En HERREIRA, DORA (Ed.). *Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., & Herrera, I. (2003). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, 1-20.
- Moreno, J.E. & Migone de Faletty, R. (2016). *Claves para la orientación*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.-Pérez, E. & Cupani, M. (2008) *Inventario de Autoeficacia para inteligencias múltiples. Un estudio de validez de criterio*. *Avances en Medición*, 5, 105-114.

# LA INFLUENCIA DE LA CONCIENCIA MORFOLÓGICA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DURANTE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Rabosto, Lucía Anahí; D'alessio, María Josefina  
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Investigaciones realizadas en inglés han revelado una correlación entre la conciencia morfológica y la comprensión lectora en niños. Sin embargo, esto no ha sido investigado en profundidad en español. Para explorar la relación entre la conciencia morfológica y la comprensión lectora en español, se diseñaron tres textos expositivos iguales entre sí, a excepción de diez estímulos blanco: palabras derivadas existentes (texto A); pseudopalabras formadas por pseudoráices y sufijos derivativos existentes (texto B) y pseudopalabras sin estructura morfológica (texto C). Todos los textos se acompañaron de una prueba de seis preguntas que evaluaban su comprensión, con una estructura equivalente a la de la subprueba de comprensión lectora del test LEE. El rendimiento de los niños de 4to grado en esta prueba correlacionó con los resultados de los mismos niños en la subprueba de comprensión lectora del test LEE. Esto sugiere que los instrumentos diseñados logran evaluar de manera confiable la comprensión lectora. Además, no se encontraron diferencias significativas entre los niños evaluados con el texto B y los evaluados con el texto A, pero existieron diferencias significativas entre éstos y los evaluados con el texto C. Esto sugiere que los niños utilizan la conciencia morfológica para lograr la comprensión lectora.

## Palabras clave

Psicolingüística, Aprendizaje de la lectura, Conciencia morfológica, Comprensión lectora

## ABSTRACT

### INFLUENCE OF MORPHOLOGICAL AWARENESS IN READING COMPREHENSION DURING READING ACQUISITION

Research in English has revealed a correlation between morphological awareness and reading comprehension in children. However, this topic has not been explored in depth in Spanish. In order to explore the relation between morphological awareness and reading comprehension in Spanish, we designed three expository texts, identical except for ten target stimuli: derived words (text A), non-words formed by pseudoroots and derivative suffixes (text B), and non-words with no morphological structure (text C). All texts were presented along with a reading comprehension test composed of six questions. This test had an equivalent structure to that of the reading comprehension subtest of the LEE test. The results of fourth-grade children on this test showed a correlation with the results of the same children on the reading comprehension subtest of the LEE test. This suggests that the instruments we designed can reliably

assess reading comprehension. Apart from this, no significant differences between the children evaluated with text B and the children evaluated with text A were found, but there were significant differences between both of them and children evaluated with text C. These results suggest that children use morphological awareness in order to achieve reading comprehension

## Key words

Psycholinguistics, Reading Acquisition, Morphological Awareness, Reading Comprehension

## BIBLIOGRAFÍA

- Carlisle, J. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. En Feldman, L.B. (ed.) *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deacon, S.H., Kieffer, M.J. & Laroche, A. (2014). The relation between morphological awareness and reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Scientific Studies of Reading*, 18:6, 432-451, DOI: 10.1080/10888438.2014.926907
- Defoir Citoler, S., Foseca, L. & Gottheil, B. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.

# UN ESTUDIO ACERCA DE LA RED VINCULAR DE SOSTÉN Y LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA

Thorner, Laura; Sánchez Negrete, María Gabriela; Gomes, Marcelo  
Fundación Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas. Argentina

---

## RESUMEN

La deserción universitaria es un grave problema a nivel mundial. A lo largo de las últimas décadas se han realizado esfuerzos en la medición, análisis y seguimiento de las tasas de deserción con la finalidad de determinar las causas o factores asociados a este fenómeno y diseñar estrategias para prevenirla. Asimismo, ha sido demostrada la importancia que tiene la red de sostén para el mejor afrontamiento de las situaciones vitales. El objetivo de esta investigación fue estudiar la percepción subjetiva de red de sostén de los alumnos de las Carreras de las Licenciaturas en Psicología, Psicopedagogía y Psicomotricidad de UCAECE. En esta investigación, fueron evaluados alumnos de la Universidad. Cada alumno completó un cuestionario de autollenado de 8 preguntas (escala Likert), que recababa información acerca de diferentes aspectos en relación a la elección de la Carrera y Universidad. Se administró el test "Duke Social Support and Stress Scale" (Parkerson, G. 1989, modificado por Zukerfeld y Zukerfeld, 1999) para determinar la percepción subjetiva de red de sostén. Se solicitó la firma del consentimiento informado. La detección de una baja red de sostén, permitió generar estrategias, que brindan apoyo, contribuyendo a disminuir la deserción y aumentar la retención de los alumnos.

## Palabras clave

Deserción, Red de sostén, Universidad, Estrategias de apoyo

## ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL SUPPORT AND UNIVERSITY DROPOUT: A RESEARCH

University dropout is a serious global problem. Over the last decades, efforts have been made to measure, analyze and monitor dropout rates in order to determine the causes or factors associated with this phenomenon and to design strategies to prevent it. Likewise, the importance of the social support network for better coping with life situations has been demonstrated. The purpose of this research was to study the subjective perception of social support network of the Psychology, Psychopedagogy and Psychomotricity students of UCAECE. In this research, students were evaluated. Each student completed a self-completed questionnaire with 8 questions (Likert scale), which collected information about different aspects, in relation to the choice of the career and the University. The "Duke Social Support and Stress Scale" test (Parkerson, G. 1989, modified by Zukerfeld and Zukerfeld, 1999) was administered to determine the subjective perception of social support network. The signature of informed consent was requested. The detection of a low support network allowed the development of strategies, to provide support and lower university dropout.

## Key words

Dropout, Social support network, University, Support strategies for

## BIBLIOGRAFÍA

- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250
- Moreira Mora, T. E. (2007). Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo. *Actualidades en Psicología*, 21, 2007, 145-165. Recuperado de: <file:///C:/Users/elr/Downloads/31-116-1-PB.pdf>
- Medrano, L., Galleano, C., Galera, M., Fernández, R., (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68617161007>
- Tinto, V. (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación superior*. Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), vol. XVIII, N° 3.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45,49-125
- Pakerson, G. (1996): *The Duke Social Support and Stress Scale* (1989), en McDowell, I.; Newell, C. *Measuring Health*, Oxford University Press,
- Zukerfeld, R.; Zonis Zukerfeld, R. (1999): *Psicoanálisis, Tercera Tópica y Vulnerabilidad Somática*, Lugar Editorial, Bs. As.
- Zukerfeld, R.; Zonis Zukerfeld, R. (2005): *Procesos Terciarios de la Vulnerabilidad a la Resiliencia*, Ed Lugar, Bs. As.
- Zukerfeld, R.; Zonis Zukerfeld, R. (2007): *Desarrollo Resiliente y Redes Vinculares*. Premio APSA 2007. Congreso Argentino de Psiquiatría, Mar del Plata.

# AUTOEFICACIA Y ENGAGEMENT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE ENTRE RÍOS

Tortul, María Candela; Schönfeld, Fátima

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

## RESUMEN

El engagement académico consiste en una combinación de interés, disfrute, y concentración hacia procesos de aprendizaje. Está compuesto por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción. La autoeficacia refiere a las creencias de las personas en sus propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros. Abundantes estudios han vinculado engagement y autoeficacia en universitarios, pero son escasas las investigaciones realizadas en nivel secundario en nuestro país. Este trabajo pretendió estudiar la asociación entre ambas variables y determinar el poder predictor de la autoeficacia sobre el engagement en estudiantes secundarios. La muestra estuvo conformada por 303 adolescentes, de ambos sexos, de 12 a 16 años. Se les administró la adaptación argentina para estudiantes del Utrecht-Work Compromiso Scale (UWES) y la Escala de Autoeficacia de O'Sullivan. Los resultados de la Correlación de Pearson evidencian una asociación significativa, moderada y positiva entre la autoeficacia y el vigor ( $r = .615$ ), la dedicación ( $r = .552$ ) y la absorción ( $r = .551$ ). El Análisis de Regresión Lineal Simple muestra que la autoeficacia académica constituye un predictor significativo del engagement ( $R^2 = 0,43$ ), explicando un 43% de su varianza en estudiantes secundarios: a mayor autoeficacia percibida, mayor engagement académico.

## Palabras clave

Autoeficacia, Engagement, Estudiantes, Adolescentes

## ABSTRACT

### SELF-EFFICACY AND ACADEMIC ENGAGEMENT IN SECONDARY STUDENTS FROM ENTRE RÍOS

Academic engagement consists of a combination of interest, enjoyment, and concentration toward learning processes. It is composed of three dimensions: vigor, dedication and absorption. Self-efficacy refers to people's beliefs in their own capacities to organize and execute courses of action required to produce certain future achievements. Abundant studies have linked engagement and self-efficacy in university students, but research on secondary education in our country is scarce. This paper aimed to study the association between both variables and to determine the predictive power of self-efficacy on engagement in secondary students. The sample consisted of 303 adolescents, of both sexes, from 12 to 16 years old. They were given the Argentine adaptation for students of the Utrecht-Work Compromiso Scale (UWES) and the O'Sullivan Self-Efficacy Scale. Pearson's correlation results showed a significant, moderate and positive association between self-efficacy and vigor

( $r = .615$ ), dedication ( $r = .552$ ) and absorption ( $r = .551$ ). The Simple Linear Regression Analysis shows that academic self-efficacy is a significant predictor of engagement ( $R^2 = 0.43$ ), explaining 43% of its variance in secondary students: a higher perceived self-efficacy, higher academic engagement.

## Key words

Self-efficacy, Engagement, Students, Adolescents

## 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301–312. doi:10.1007/s10964-006-9069-y
- Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., y Salanova Soria, M. (2003). Creencias de eficacia académica y engagement en estudiantes universitarios. Trabajo presentado en las Jornades de foment de la investigació. universitat Jaume. España. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79330>
- 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.
- Garrido, M.E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de psicología*, 18(1), 9–38.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119–137. doi:10.1080/10573560308223
- Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y estrés*, 8(1), 13–23.
- 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.



- O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101, 155–172. doi:10.1007/s11205-010-9662-z
- 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., Grau, R. M., Cifre, E., & Llorens, S. (2000). Computer training, frequency of usage and burnout: the moderating role of computer self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 16(6), 575-590.
- 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., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups an experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el «burnout» al «compromiso»: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- 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., 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.
- Sherhoff, 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
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. En A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54–68). New York, NY: Psychology Press.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1–12. doi:10.1016/j.lindif.2005.06.004

# COMPLEJIDAD ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tuzinkievicz, Maria Agustina; Peralta, Nadia

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Rosario. Argentina

---

## RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio cuyo objetivo es conocer la complejidad argumentativa (CA) y uso de representaciones externas (RE) en estudiantes avanzados de Psicología. El diseño fue descriptivo-comparativo de dos variables: CA y uso de RE. La muestra de 20 estudiantes fue dividida en dos condiciones: con y sin información adicional en forma de gráficos. Realizaron una actividad sociocientífica sobre la cual tenían que dar su opinión escrita. Para analizar CA se categorizó la diferencia de opinión principal, estructura argumentativa y número de argumentos, y para uso de RE se evaluó: uso de información y sesgo confirmatorio. Los resultados indican que la CA reúne una estructura combinada, mayor número de argumentos, diferencia de opinión mixta y lectura correcta de información adicional tanto a favor como en contra de la propia tesis, generando nuevos argumentos subordinados. Pero la tendencia muestra un bajo número de argumentos y consideración del punto de vista contrario sin generar argumentación subordinada, lo cual indicaría dificultades para el cuestionamiento de la propia opinión. Los estudios sobre actividad argumentativa de estudiantes universitarios son fundamentales dado que permiten estudiar pensamiento crítico y construcción de conocimiento y permiten diagnosticar la situación académica de los estudiantes.

## Palabras clave

Argumentación, Representaciones Externas, Pensamiento Crítico, Psicología Educativa

## ABSTRACT

### ARGUMENTATIVE COMPLEXITY IN UNIVERSITY STUDENTS

This paper presents the results of a study whose objective was to know the argumentative complexity (CA) and the use of external representations (RE) in advanced students of Psychology. The design was descriptive-comparative of two variables: CA and use of RE. The sample of 20 students was divided into two conditions: with and without additional information in the form of graphs. They carried out a socio-scientific activity on which they had to give their written opinion. To analyze CA we categorized: the main difference of opinion, argumentative structure and number of arguments; and for use of RE we evaluated: information use and confirmatory bias. The results indicate that the CA has a combined structure, greater number of arguments, mixed opinion difference and correct reading of additional information both for and against the own thesis, generating new subordinate arguments. But the trend shows a low number of arguments and consideration of the opposite point of view without generating subordinate argumentation, which would indi-

cate difficulties for the questioning of one's opinion. The studies on argumentative activity of university students are fundamental since they allow to study critical thinking and construction of knowledge and allow to diagnose the students' academic situation.

## Key words

Argumentation, External Representations, Critical Thinking, Educational Psychology

## BIBLIOGRAFÍA

- Eemeren, F. H. van; Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- García-Mila, M., Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., Martí, E., Villarroel, C., & Gabucio, F. (2015). ¿Centrales nucleares? ¿Si o no? ¡Gracias! El uso argumentativo de tablas y gráficos. *Infancia y Aprendizaje*, 39. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2015.1111605>
- López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades. *PRAXIS*, 20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3996604>

# CONCEPCIONES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA ACERCA DE LAS DIFICULTADES LECTORAS

Villalonga Penna, María Micaela

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

¿Cómo entienden las dificultades al leer los alumnos y los docentes de la carrera de Psicología? La forma en que se definen y configuran las prácticas lectoras académicas y las dificultades que pudieran presentarse en las mismas, se relaciona con la manera en que las conciben los docentes y los estudiantes (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Carlino, 2005; Chanock, 2001; Lea & Street, 1998; Lillis, 1999; Padilla, 2004). Entrevistamos a docentes y estudiantes del primer año de la carrera de Psicología. Analizamos las entrevistas a la luz de categorías predefinidas. Algunos docentes esperan que sus alumnos puedan ser lectores autónomos y atribuyen las dificultades lectoras al secundario. Otros, reconocen las dificultades de sus alumnos y creen que no resulta factible atribuir las al nivel educativo anterior. Por su parte, los que estudiantes perciben que algunos docentes están dispuestos a brindar ayuda a la manera de espacios de lectura guiada y otros, sólo se limitan a indicarles que ideas buscar en los textos sin desambiguar sus inquietudes. Estos alumnos serían capaces de reflexionar sobre la forma en la que se construyen las prácticas de lectura a nivel institucional y desentrañar las expectativas de sus profesores.

## Palabras clave

Concepciones, Docentes, Estudiantes, Lectura, Psicología

## ABSTRACT

PSYCHOLOGY FIRST COURSE TEACHER'S AND STUDENT'S CONCEPTIONS ABOUT READING DIFFICULTIES

How do first course of Psychology teacher's and student's understand the difficulties in reading? The way in which academic reading practices and the difficulties above them are defined is related to the way teachers and students conceive them (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Carlino, 2005; Chanock, 2001; Lea & Street, 1998; Lillis, 1999; Padilla, 2004). We interviewed teachers and students of the first year of the Psychology career and we analyze the interviews in the light of categories predefined. We find out that some teachers expect their students to be autonomous readers and consider reading difficulties as the result of learnings built at the secondary educational level. Others, acknowledge the difficulties of their students and believe that it is not feasible to attribute them to the previous educational level. Students perceive that some teachers are willing to help them allowing reading spaces guided by the teacher and others, just tell them what ideas to look for in texts, without disambiguating their doubts and concerns about what has

been read. These students are able to reflect on the way in which reading practices are built at the institutional level and understand their teacher's expectations.

## Key words

Conceptions, Teachers, Students, Reading, Psychology

## BIBLIOGRAFÍA

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Chanok, K. (2001). *From Mystery to Mastery*. Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing identities". Universidad de Wollongong, New South Wales, noviembre de 2001.
- Lea, M. y Street, B. (1998). *Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach*. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157 a 152.
- Lillis, T. (1999). *Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery*. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam, John Benjamins.
- Padilla, C. (2004). *La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica*. *RASAL*, 2, 45-66.

# LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA

Zárate, Eliana Carina; Muñoz, Elina Nora; Fantin, Marina Beatriz  
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

---

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo indagar la motivación hacia el aprendizaje de un grupo de alumnas universitarias, se pretende además, conocer el nivel de autoestima de las estudiantes y su relación con la orientación hacia el aprendizaje. La muestra estuvo compuesta por 70 mujeres que cursan el primer año de la Licenciatura y el Profesorado en Nivel Inicial de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. El rango de edad oscila entre 17 y 35 años (media: 21,07). Instrumentos utilizados: Cuestionario de Evaluación de la Motivación hacia el Aprendizaje (MAPE-3) de Alonso Tapia, Montero y Huertas (2000); Escala de Autoestima de Rosenberg, (Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer y Moreno, 2000). Entre los principales resultados se destaca un predominio de la Motivación Extrínseca, de la orientación hacia metas no definidas por la naturaleza de la tarea. En este aspecto, el Miedo al Fracaso y la Motivación por la Recompensa, adquieren mayor relevancia. Se evidencia una relación significativa entre la Motivación por la Tarea y la Ansiedad Facilitadora del Rendimiento. No se advierten dificultades a nivel de la autoestima global de las estudiantes. Se observa una correlación negativa significativa entre el miedo al fracaso y el nivel de autoestima global de las alumnas.

## Palabras clave

Aprendizaje, Motivación Extrínseca, Autoestima

## ABSTRACT

MOTIVATION TOWARDS LEARNING AND ITS RELATION TO SELF-ESTEEM

This study aims to research the motivation towards learning in a group of university students, it is also intended to know the level of self-esteem of students and their relationship with the orientation towards learning. The sample consisted of 70 women attending the first year of the mayor of Initial Education (Professor and Grade degree) of San Luis National University, Argentina. The age range is between 17 and 35 years (mean: 21.07). Instruments used: Assessment of Motivation to Learning Questionnaire (MAPE-3; Alonso Tapia, Montero and Huertas, 2000); Rosenberg's Self-esteem Scale, (Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer and Moreno, 2000). Among the main results it is shown a predominance of Extrinsic Motivation, of the orientation towards goals not defined by the nature of the task. In this aspect, Fear of Failure and Motivation by Reward, become more relevant. There is evidence of a significant relationship between Task Motivation and Performance Anxiety Facilitating. There are no difficulties in the overall self-esteem of the students. There is a significant negative correlation between the fear of failure and the level of overall self-esteem of the students.

## Key words

Learning, Extrinsic Motivation, Self-Esteem

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J., Montero, I. y Huertas, J. (2000). Evaluación de la motivación en sujetos adultos: el cuestionario MAPE-3. Facultad de Psicología Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psicologica/cuestionarios/mape3.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/mape3.pdf)
- Alonso Tapia, J. (2007). Evaluación de la Motivación en Entornos Educativos. En M. Álvarez y R. Bisquerra. (Eds.), Manual de Orientación y tutoría. Barcelona: Kluwer (Libro electrónico). Recuperado de: [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval\\_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicopedagogica/lecturas/eval%20motiv.pdf)
- Atienza, F., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, XXII (2), pp. 29-42.
- Branden, N. (1995). Los seis pilares de la autoestima. Barcelona: Paidós
- Coopersmith, S. (1989). Coopersmith Self-esteem Inventory. Palo Alto: Consulting Psychologists Press
- García López, N. (2013). La Motivación Académica. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería. Recuperado de: [repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2288/Trabajo.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2288/Trabajo.pdf?sequence=1)
- Martín, A., Núñez, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), pp. 58-67.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y Autoconcepto Docente. *Phainomenon*, 11(1), pp. 23-34. Consultado en: <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/filosofia/Phainomenon/2012/articulo%202.pdf>

# **RESÚMENES**

# EL VÍNCULO MATERNO RETRATADO EN LOS CUENTOS DE HADAS: ESTUDIO DE CASO

Andrade, Janaina; Carvalho, Wilma  
Universidad Centro FIEO (UNIFIEO). Brasil

---

## RESUMEN

El vínculo entre madre y hijo es un asunto que aun hoy provoca discusiones. Sea porque muchos lo creen que es algo natural para todas las mujeres, o porque así como los demás sentimientos humanos, este también es algo construido, fruto de una evolución social (Badinter 1980). Y como esta relación tan importante es retratada en los cuentos de hadas? La presente investigación propone la reflexión de cómo el vínculo materno es retratado a través de los cuentos de hadas y se pasó durante la atención de una adolescente, la clientela del Centro Universitario FIEO, São Paulo, Brasil donde se observó la dificultad en establecer un vínculo sano y del cuestionamiento sobre hasta qué punto las dificultades de aprendizaje podrían derivarse de esta problemática. Para fundamentar los enfoques, se realizó el levantamiento bibliográfico sobre el tema y propuestas la lectura de dos cuentos, Rapunzel y Blancanieve ya partir de ahí desarrolladas actividades como diseños de las historias y manipulación con arcilla. Los resultados parciales de la investigación sugieren que los cuentos de hadas pueden ser una herramienta en el proceso de intervención psicopedagógica, auxiliando la resignificación de este vínculo, mejorando la autoestima, y despertando nuevamente la voluntad por la aprendizaje.

## Palabras clave

Vínculo Materno, Cuentos de Hadas, Intervención Psicopedagógica

## ABSTRACT

### THE MATERNITY BOND PICTURED IN FAIRY TALES: CASE STUDY

The bond between mother and child is an issue that still provokes discussion. It is because many people believe that it is natural for all women, or because like other human feelings, this is also something built, the fruit of a social evolution (Badinter 1980). And how is this important relationship portrayed in fairy tales? The present research proposes the reflection of how the maternal bond is a portrait through the fairy tales and was passed during the attention of an adolescent, the clientele of the University Center FIEO, São Paulo, Brazil where the difficulty in establishing a bond was observed. Healthy and questioning about the extent to which learning difficulties could be derived from this problem. In order to base the approaches, the bibliographical survey was carried out on the subject and proposals were made to read two short stories, Rapunzel and Blancanieve, and from there developed activities such as story designs and clay manipulation. The partial results of the research suggest that fairy tales can be a tool in the psychopedagogical intervention process, aiding the resignification of this link, improving self-esteem, and awakening again the will for learning.

## Key words

Maternal bonding, Fairy Tales, Psychopedagogical Intervention

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, M. SIQUEIRA de. PSICOLOGIA CLÍNICA: manual para diagnóstico/ Marcia Siqueira de Andrade. -Osasco: EDIFIEO, 2001
- Aries, P. HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA. 2 eds. Rio de Janeiro: Itc, 2006
- Badinter, E. UM AMOR CONQUISTADO o mito do amor materno/ Elisabeth Badinter; tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- Bettelheim B. A PSICANALISE DOS CONTOS DE FADAS/ Bruno Bettelheim; trad. Arlene Caetano São Paulo Paz e Terra, 2007. 21ª edição
- Corso, D. Lichtenstein. A. PSICANALISE NA TERRA DO NUNCA: ensaios sobre a fantasia/ Diana Lichtenstein Corso, Mário Corso. — Porto Alegre: Penso, 2011. 328p. ; 25 cm.
- Corso, D. Lichtenstein/ Corso, Mário Corso. FADAS NO DIVÃ: Psicanálise nas histórias infantis — Porto Alegre: Penso, 2011. 328p ; 25 cm.
- Di Bártolo, I. EL APEGO: como nuestros vínculos nos hacen quienes somos/ Inés Di Bártolo 1ª ed Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Lugar Editorial, 2016
- Fernandez, A. OS IDIOMA DO APRENDENTE análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação/ Alicia Fernandez; trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi Porto Alegre; Artmed Editora, 2001.
- Gomes, A. De Albuquerque. A TEORIA DO APEGO NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA CONTEMPORANEA/ Adriana de Albuquerque Gomes/ Ligia Ebner Melchiori. São Paulo. Cultura Acadêmica 2012
- Pain, S. DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM/ Sara Pain; trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre; Artmed Editora, 1985
- Pichon-Rivière, E. TEORIA DO VÍNCULO/ Enrique Pichon Rivière; trad. Eliane Toscano Zamikhouwsky. São Paulo; Martins Fontes, 2007. — Psicologia e Pedagogia.
- Winnicott, D. W. O BRINCAR E A REALIDADE/ Donald Wood Winnicott Tradução de Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL DERECHO A LA SALUD: ¿CONVERGENCIA O DIVERGENCIA EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS?

Azrak, Adrian

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El paradigma de la educación inclusiva ha tenido desde sus inicios el imperativo de ampliar el alcance del derecho a la educación a la totalidad de las personas. Basado en el enfoque derechos humanos, su discurso ha impregnado en la bibliografía académica como en el diseño y la implementación de diversas políticas educativas. Haciendo foco en la atención a la diversidad de grupos minoritarios heterogéneos, estableció una relación de alianza entre pedagogía y derecho. En este sentido, el presente trabajo evidenciará cómo la materialización de la educación inclusiva, si bien amplió las fronteras del derecho a la educación, amenaza simultáneamente el respeto del derecho a la salud de las personas con discapacidad mental. A tal fin, se indagarán las implicancias y las consecuencias de la injerencia de diagnósticos clínicos en el contexto escolar y se analizará cómo la práctica educativa inclusiva con alumnos diagnosticados con discapacidad mental es configurada a través de las políticas educativas implementadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De esta manera, se buscará exponer cómo el afianzamiento del derecho a la educación puede ubicarse en contradicción y detrimento del derecho a la salud, cuestionando una característica fundamental de los Derechos Humanos: su indivisibilidad e interdependencia.

## Palabras clave

Derecho a la Educación, Derecho a la salud, Políticas Públicas, Discapacidad Mental

## ABSTRACT

THE RIGHT TO EDUCATION AND THE RIGHT TO HEALTH: CONVERGENCE OR DIVERGENCE ON INCLUSIVE EDUCATION POLICIES?

The paradigm of inclusive education has had from its beginnings the imperative to extend the reach of the right to education to the totality of the people. Based on the human rights approach, its discourse has permeated the academic literature as well as the design and implementation of various educational policies. Focusing on diversity outreach of heterogeneous minority groups, it established an alliance between pedagogy and law. In this sense, the present work focus on the materialization of inclusive education, how it takes place, while expanding the borders of the right to education, simultaneously threatens the respect of the right to health of people with mental disabilities. To this end, the implications and consequences of the interference of clinical diagnoses in school context will be investigated in order to analyze how the inclusive educational practice with students diagnosed with mental disabilities is defined through the educational policies implemented in the Auto-

nomous City of Buenos Aires. In this way, it will be demonstrated how the strengthening of the right to education could be located in contradiction and detriment of the right to health, questioning a fundamental characteristic of the Human Rights: their indivisibility and interdependence.

## Key words

Right to Education, Right to health, Public Policies, Mental Disability

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C. & Bulit Goñi, L. G. (2010). Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Baquero, R. (2003). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. México: Perfiles Educativos.
- Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2012). Derecho a la educación sin discriminación. Buenos Aires: INADI.
- Lus, M. (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación. (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Moriña Díez, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- 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.
- Ruiz, G. (2016). La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales. 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.
- Slee, R. (1995). Changing theories and practices of discipline. Londres: The Falmer Press.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: 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.

**NORMATIVA**

Constitución de la Nación Argentina  
Código Civil y Comercial de la Nación  
Ley de Educación Nacional 26.206

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061  
Resolución del Ministerio de Salud de la Nación N° 675/2009  
Resolución del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires N° 3034/2013



# EL ROL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Benatuil, Denise; Laurito, María Juliana  
Universidad de Palermo. Argentina

---

## RESUMEN

Es frecuente que la sociedad en general y el ingresante a la carrera de Psicología en particular tengan una representación social del psicólogo sesgada, limitada al quehacer profesional en el área clínica. Diferentes investigaciones realizadas en el país dan cuenta de este fenómeno (Alonso 2006; Castro Solano 2004; Vallejos 2008). Proporcionarle al estudiante la posibilidad de realizar prácticas en diferentes campos permite una visión más amplia del quehacer profesional. Por lo que la formación práctica tiene un papel central en la constitución de la identidad profesional (Navarrete, 2008). El objetivo del presente trabajo fue analizar el rol de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional en una muestra compuesta por 44 alumnos de una carrera de psicología de gestión privada. Se les administró una encuesta semi-estructurada, en la que se buscaba indagar sobre el aporte de las prácticas para conocer funciones, tareas y perfiles profesionales. Los alumnos señalaron que desconocían muchas de las funciones y tareas que realiza un psicólogo y las prácticas les permitieron acercarse a los diferentes perfiles profesionales y a la posibilidad de articulación teórico-práctica. 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.

## Palabras clave

Prácticas profesionales supervisadas, Identidad profesional, Psicología, Alumnos

## ABSTRACT

### THE ROLE OF SUPERVISED PROFESSIONAL PRACTICES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY

Frequently the society and the students, who start Psychology studies, have a biased representation of the psychologist work, limited to the work in the clinical field. Different research carried out in the country shows this phenomenon (Alonso 2006; Castro Solano 2004; Vallejos 2008). Providing the students the chance of practical training in different fields, allows a broader view of professional work. As a result, practical training has a central role in the constitution of professional identity (Navarrete, 2008). The aim of the present work was to analyze the role of practices in the development of professional identity. The sample was composed by 44 psychology students of a private management University. They were given a semi-structured survey, which sought to know the contribution of practices to know functions, tasks and professional profiles. The students pointed out that they did not know many of the functions and tasks that a psychologist did

and the practices allowed them to approach the different professional profiles and the possibility of practical theoretical articulation. The practical training in university student is relevant for the professional performance and for personal and academic development.

## Key words

Supervised professional practice, Professional identity, Psychology, Students

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M. M. (2006). Los Psicólogos en la Argentina. *Psicodebate, Cultura y Sociedad* 6, 7-14.
- Armengol Asparó, C., Castro Ceacero, D., & Jariot García, M. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (10). Penguin UK.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria* 21 (2), 117-152
- Cole, M., & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*, 23-74.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Bellaterra: Barcelona.
- Fortes, J., & de Lomnitz, L. A. (1991). *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad. Siglo XXI*.
- García Vega, E., Lemos Giráldez, S., Echeburúa, E., Guerra, E., Maganto, C., Vega-Osés, A., & Neira García, D. (1999). Tres modelos de practicum en las universidades españolas: psicología en Oviedo, psicología clínica en el País Vasco y psicopedagogía en Santiago de Compostela. *Psicothema*, 11.
- Navarrete, Z. (2008) *Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y de la Universidad Veracruzana. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII (36) 143-171.
- Price, D. A. (1987). *The practicum and its supervision*, en K. L. Eltis (Ed.), *Australian Teacher Education in Review*. South Pacific Association for Teacher Education
- Resolución 800/11-ME. *Educación Superior. Los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología*.
- Raposo, M., & Zabalza, M. A. (2011). *La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum. Revista de Educación*, 354, 17-20.

- Romero, C. & Yurén, M.T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (49), 22-29.
- 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.
- Scaglia, H., Lodieu, M.T., Déboli, M., Noailles, G., & Antman, J. (2003) Formación del psicólogo. Intereses y motivaciones de los estudiantes de psicología de la UBA. Trabajo presentado en el I Congreso Argentino de Psicología.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vallejos, S. (2008). Ya hay 56.000 Psicólogos en la Argentina. Nota publicada en *La Nación* el 27.07.2008, disponible en [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=747686](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=747686)
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

# LAS PROBLEMÁTICAS ESCOLARES EN EL NIVEL MEDIO: FORMAS QUE POSIBILITAN EL ENCUENTRO INTERSUBJETIVO

Bulfon, Pablo; Picca, Romina

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

---

## RESUMEN

El presente escrito se desprende del proyecto de Investigación “Configuraciones de la escuela del nivel medio: Iniciativas para el encuentro intersubjetivo. Un estudio de caso en la ciudad de Neuquén” (2014-2017) FACE -UNCo. El propósito de dicha investigación es indagar en las configuraciones singulares de las escuelas estudiadas, analizando los sentidos y significados (sociales, culturales e ideológicos) que lxs actorxs institucionales le otorgan a las prácticas cotidianas de la escuela de Nivel Medio. En este sentido, en el recorrido de las instituciones escolares, no solo hemos podido reconocer diferentes configuraciones respecto al modo de construir problemáticas escolares sino también, un modo particular de dar respuesta a los obstáculos en el aprendizaje de lxs alumnxs. De tal manera, estudiar la configuración de la escuela tiene como objetivo poder reconocer de qué manera se constituyen formas escolares específicas del quehacer cotidiano escolar, focalizando la mirada en las iniciativas de los distintos actores que posibilitan el encuentro intersubjetivo en pos del aprendizaje e inclusión de lxs alumnxs. En este escrito presentaremos un recorte específico profundizando en el modo particular de resolver las demandas escolares haciendo foco en los sentidos imaginarios que los diversos actores institucionales le otorgan a la tarea institucional.

## Palabras clave

Configuraciones escolares, Nivel Medio, Aprendizaje, Inclusión

## ABSTRACT

THE SCHOOL PROBLEMS IN THE MIDDLE LEVEL: FORMS THAT ENABLE INTERSUBJECTIVE ENCOUNTER

The present paper follows from the research project “Middle School Configurations: Initiatives for the intersubjective encounter. A case study in the city of Neuquén” (2014-2017) FACE -UNCo. The purpose of this research is to investigate the singular configurations of the studied schools, analyzing the meanings (meaning, social, cultural and ideological) that institutional actors attribute to the daily practices of the middle school. In this sense, in the course of school institutions, we have not only been able to recognize different configurations regarding the way to construct school problems, but also, a particular way of responding to obstacles in student learning. Thus, to study the configuration of the school aims to be able to recognize how school forms are formed specific to the daily school activities, focusing on the initiatives of the different actors that make possible the intersubjective encounter for the learning and inclusion of lxs alumnxs. In this paper we will present a specific clipping in depth

in this particular way of solving school demands by focusing on the imaginary senses that the various institutional actors grant to them in teaching and learning.

## Key words

School settings, Middle level, Learning, Inclusion

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F.; Terigi, F. (2015) Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y Europa. Estudio N° 14. Eurososial/OEI: Madrid.
- Barros, S. (2002) La teoría de la Hegemonía. En “Orden, democracia y estabilidad. Discurso y política en la Argentina entre 1976 y 1991”. Córdoba: Alción Editora.
- Bulfon, P.; Costamagna, A. (2014) Culturas escolares que favorecen la inclusión y promoción de los estudiantes. Ponencia en el I Encuentro Internacional de Educación. Tandil. UNCPBA.
- Bulfon, P.; Picca, R. (2016) El asesoramiento educativo en el Nivel Medio: Un estudio de caso en la ciudad de Neuquén. Ponencia en las Jornadas de Asesoramiento Educativo. FACE – UNCo.
- Bulfon, P. (2012) “Las relaciones intersubjetivas y su vinculación con el riesgo educativo: rasgos de estilo y cultura de la escuela estudiada”. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 9, N° 8. Rosario: Laborde Editor. Pp. 29 – 46.
- Castilla, G. (2012) “Intersubjetividad Pedagógica”. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 9, N° 8. Rosario: Laborde Editor. Pp. 75 – 88.
- Castilla, G.; Picca, R.; Steimbregger, L. (2014) Prácticas de asesoramiento en una escuela media de Neuquén. Acciones que favorecen los aprendizajes y la promoción de los alumnos. Ponencia en las II Jornadas Patagónicas y I Nacionales de Asesoramiento Educativo: Desafíos y Propuestas de Intervención. Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.
- Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.
- Terigi, F. (2012) La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América Latina. Aportes para el análisis de la situación y la deliberación de políticas. Eurososial/OEI: Madrid.
- Viñao Frago, A. (2006) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. España: Ediciones Morata.
- Zimmerman, M. (2009) Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate. En “¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educativa. Elichiry, Nora Emilce (comp.) Buenos Aires: EUdeBA y JVE Ediciones.

# ACOSO ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Caldentey Barrera, Luciana  
Universidad Católica de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo es realizado como proyecto de tesis para obtener el grado de licenciada en psicopedagogía. En esta investigación se indagará las causas del acoso escolar. Se trata de un trabajo exploratorio, descriptivo. El acoso escolar es un camino que va dejando secuelas tristes y alarmantes en estudiantes, profesores o cualquier otro miembro de la comunidad educativa. Según Piñuel (2007), el acoso escolar o maltrato entre iguales puede ser definido como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otro u otros, que se comportan con él/ella cruelmente con el objeto de someter, excluir, intimidar, amenazar u obtener algo de la víctima mediante chantaje y que atentan contra su dignidad y sus derechos fundamentales”. La presente investigación se realizará en la localidad de América, Pcia. de Buenos Aires, tomando como espacio de análisis la escuela Instituto América. Se va a tratar de investigar acerca de las características y causas del acoso escolar, las diferentes características sociales de los sujetos sometidos al maltrato entre iguales investigados por diferentes autores como Olweus (1993) y por último las intervenciones que se llevan a cabo en las instituciones frente a estas situaciones.

## Palabras clave

Acoso escolar, Causas, Intervenciones

## ABSTRACT

### BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This work is carried out as a thesis project to obtain a degree in psychopedagogy. This research will investigate the causes of bullying. It is an exploratory, descriptive work. Bullying is a path that leaves sad and alarming sequels on students, teachers or any other member of the educational community. According to Piñuel (2007), bullying or harassment between peers can be defined as “a continuous and deliberate verbal and modal mistreatment that a child or girl receives from another or others, who behave cruelly with him or her Object of subjecting, excluding, intimidating, threatening or obtaining something from the victim through blackmail and that violate their dignity and fundamental rights. “ The present investigation will be carried out in the locality of America, Province of Buenos Aires, taking as an analysis space the school Instituto América. We will try to investigate the characteristics and causes of school harassment, the different social characteristics of the subjects subjected to mistreatment among equals investigated by different authors such as Olweus (1993) and lastly the interventions that are carried out in institutions Against these situations.

## Key words

School bullying, Causes, Interventions

## BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Villamil, B. y Martínez Díaz, J. C. (2014). El manejo de la inteligencia emocional frente al acoso escolar. En <http://revistas.unac.edu.co/index.php/Unaciencia/article/viewFile/175/156> recuperado 03/06/2017
- Rodríguez Gómez, J. M. (2009). Acoso escolar – Medidas de prevención y actuación. En [http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5135/3772%20\(2003\)](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5135/3772%20(2003)) recuperado 03/06/2017

# AVANCES DE EVALUACIÓN DE PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS EN UNA MUESTRA DE INGRESANTES BECARIOS DE LA UNC

Clark, Carmen Gloria; Stabile, Carmen Alicia; Hernandez, Ricardo Matias; Archilla, Victoria Candela  
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

## RESUMEN

El trabajo se enmarca en el acompañamiento durante el primer año de la carrera a estudiantes beneficiarios de becas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y los Programas Nacionales de Becas. Se presenta un avance de la evaluación en proceso sobre las actividades realizadas. El objetivo de esta cohorte transversal a mayo de 2017, es examinar los logros y dificultades que se detectaron durante el desarrollo. Evaluar la validez continuada de los objetivos en que se fundamentaron las proyecciones realizadas en el diseño, obteniendo información que permite tomar decisiones sobre ajustes que deben introducirse para mejorar los resultados de la intervención actual y anticipar cambios futuros para los beneficiarios del mismo. Se enmarca dentro de una evaluación de programas sociales, focalizado en educación. El tipo de estudio es descriptivo, en una muestra de 135 estudiantes ingresantes beneficiarios de becas que otorga la Secretaria de Asuntos Estudiantiles UNC. Se analizan dos encuestas de seguimiento que se aplicaron a los estudiantes, concluyendo que el sistema de becas conjuntamente con acciones complementarias a la ayuda económica, es una importante política de inclusión para estudiantes de sectores populares que se encuentran en situación de vulnerabilidad en relación al sostenimiento del proyecto estudio.

## Palabras clave

Evaluación, Programa, Trayectorias académicas, Ingresantes

## ABSTRACT

PROGRESS OF EVALUATION OF A PROJECT ACCOMPANYING ACADEMIC TRAJECTORIES IN A SAMPLE OF SCHOLARSHIPS OF UNC

The work is part of the accompaniment during the first year of the race beneficiaries of scholarship from the National University of Cordoba (UNC) and the National Student Scholarship Programs. An evaluation progress is presented in progress on the activities carried out. The objective of this cross-sectional cohort in May 2017 is to examine the achievements and difficulties encountered during development. Evaluate the continued validity of the objectives underlying the projections made in the design, obtaining information that allows to make decisions about adjustments that must be introduced to improve the results of the current intervention and anticipate future changes for the beneficiaries of the same. It is part of an evaluation of social programs, focused on education. The type of study is descriptive, in a sample of 135 incoming students beneficiaries of scholarships granted by the Secretary of Student Affairs UNC. Two follow-up surveys were analyzed that were applied to

the students, concluding that the scholarship system together with complementary actions to the economic aid, is an important policy of inclusion for students of popular sectors that are in situation of vulnerability in relation to the support of the study project.

## Key words

Evaluation, Program, Academic trajectories, Entrants

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2002) (Comp.). Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidades de los jóvenes. (pag. 19-23). Buenos Aires: Eudeba.
- Crovetto, N. (2001) "Demanda de educación superior y equidad" en: Estudiantes y profesionales en la Argentina.
- Garay (2015) Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Ed. Comunicarte. Córdoba, Argentina.
- Gavilán, M.; Chá, T.; Quiles, C. (2003). Campo Interdisciplinario y Orientación. Investigación de perfiles en: Educación, Trabajo, Salud y Políticas Sociales. La Plata. Ed. del Departamento de Psicología. UNLP.
- Gavilán, M. (2012). Equidad y orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta. Bs. As. Ed. Lugar.
- Guichard, J. (2006). Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación. Revista Orientación y Sociedad. UN. La Plata
- González Rey (2009) Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Univ. Psychol. Bogotá, Colombia v. 9 no. 1 pp. 241-253. Recuperada [dewwww.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a19](http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a19)
- Kaplan, K. (2008) Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En M. Krichesky, (Comp.); Adolescentes e Inclusión educativa. Bs. As.: Centro de publicaciones educativas y novedades didácticas. Fundación SES.
- Meirieu, P. (2007) "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". Cuadernos de Pedagogía. N° 373. Noviembre de 2007.
- Messing, C. (2007). Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Bs. As. Ed. Noveduc.
- Murillo, Eunicia y otros. Innovaciones Técnico-pedagógicas para una mejor calidad de la Educación. San José, Costa Rica: SIMED, 1996.
- Nanzer; Porcel de Peralta; Clark (2015) Posibilidades educativas después del secundario: estrategias para el acercamiento a la información. Taller de Imprenta. UNC. Córdoba, 2015.
- Ortega, F. (2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Ed. Miño y Davila. Buenos Aires, Argentina.
- Passera, J. (2014) (Comp.) Orientación Vocacional. Una propuesta teórico-práctica. Ed. Brujas.

- Rascovan, S. Comp. (2010) Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y Obstáculos Ed. Noveduc.Bs.As.
- Richard, J. (2002). Problemáticas sociales, modelizaciones teóricas y finalidades de la orientación. En Herbert Elizalde & Rodríguez, compiladores. Creando proyectos en tiempos de incertidumbre, (p.12-34) Uruguay, Psicolibros-Wasala.
- Saintout, F. (2006). Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales Latinoamericanos. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación. UNLP.
- Terigi, F. (2011) Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. Revista Pasar la Palabra nº4. Marzo-Agcer, pp.2-7.

# ANÁLISIS DE LOS MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERA Y EXPECTATIVAS SOBRE EL ROL PROFESIONAL EN UNA MUESTRA DE INGRESANTES DE PSICOLOGÍA, COHORTE 2017

Clark, Carmen Gloria; Stabile, Carmen Alicia; Oviedo, Marisabel; Hernandez, Ricardo Matias; Zurita, Vanina Elizabeth; Teillagorry, María Laura  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

## RESUMEN

Se presentan avances del proyecto de investigación "Análisis de los factores intervinientes en los proyectos educativos de los ingresantes a la carrera de Psicología", avalado por Secyt. Se propone describir y analizar factores relacionados a la elección de carrera de Psicología en una muestra de 341 ingresantes. El problema de investigación surge en el marco de las problemáticas de abandono, desgranamiento y deserción en el sistema universitario y los datos obtenidos permitirán contar con información para fortalecer las trayectorias en el tramo de ingreso y facilitar la transición del estudiante a una institución con lógicas de funcionamiento diferentes a experiencias escolares previas. Se realizó un estudio descriptivo, se aplicó un cuestionario semiestructurado. Entre los avances preliminares, los datos muestran que entre los motivos de elección de la carrera, el 18,4% piensa estudiar para entender cómo funciona la mente, el 21% busca ayudar a la gente, 12,5% es la que más le interesa; entre las expectativas: el 18,3% piensa aumentar conocimientos y aprendizajes, 16% que la carrera le ayude a crecer como persona. Algunos resultados muestran que los estudiantes cuyos padres cuentan con estudios superiores acceden mayormente a estudios universitarios entre otras conclusiones que se expondrán en el trabajo.

## Palabras clave

Ingresantes, Elección, Expectativas, Motivos, Rol profesional

## ABSTRACT

ANALYSIS OF CAREER CHOICE MOTIVES AND EXPECTATIONS ABOUT THE PROFESSIONAL ROLE IN A SAMPLE OF PSYCHOLOGY ENTRANTS, 2017 COHORT

Progress of the research project "Analysis of the factors involved in the educational projects of the graduates of Psychology", supported by Secyt. It is proposed to describe and analyze factors related to the career choice of Psychology in a sample of 341 participants. The research problem arises in the framework of the problems of abandonment, desegregation and desertion in the university system and the data obtained will allow information to strengthen the trajectories in the income segment and facilitate the transition of the student to an institution with logics of Different from previous school experiences. A descriptive study was carried out, a semi-structured questionnaire was applied. Among the preliminary progress, the data show that among the reasons for choosing the career, 18.4%

intend to study to understand how the mind works, 21% seek to help people, 12.5% Interests Between expectations: 18.3% intend to increase knowledge and learning, 16% that the career will help you grow as a person. Some results show that students whose parents have higher education have access to university studies, among other conclusions that will be exposed at work.

## Key words

Income, Choice, Expectations, Reasons, Professional Role

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2002) (Comp.). Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidades de los jóvenes. (pag. 19-23). Buenos Aires: Eudeba.
- Crovetto, N. (2001) "Demanda de educación superior y equidad" en: Estudiantes y profesionales en la Argentina.
- Gavilán, M.; Chá, T.; Quiles, C., (2003). Campo Interdisciplinario y Orientación. Investigación de perfiles en: Educación, Trabajo, Salud y Políticas Sociales. La Plata. Ed. del Departamento de Psicología. UNLP.
- Gavilán, M. (2012). Equidad y orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta. Bs. As. Ed. Lugar.
- González Rey (2009) Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Univ. Psychol. Bogotá, Colombia v. 9 no. 1 pp. 241-253. Recuperada [dewwww.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a19](http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a19)
- Kaplan, K. (2008) Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En M. Krichesky, (Comp.); Adolescentes e Inclusión educativa. Bs. As.: Centro de publicaciones educativas y novedades didácticas. Fundación SES.
- Messing, C. (2007). Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Bs. As. Ed. Noveduc.
- Murillo, Eunicia y otros. Innovaciones Técnico-pedagógicas para una mejor calidad de la Educación. San José, Costa Rica: SIMED, 1996.
- Nanzer; Porcel de Peralta; Clark (2015) Posibilidades educativas después del secundario: estrategias para el acercamiento a la información. Taller de Imprenta. UNC. Córdoba, 2015.
- Ortega, F. (2008) Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Ed. Miño y Davila. Buenos Aires, Argentina.
- Passera, J. (2014) (Comp.) Orientación Vocacional. Una propuesta teórico-práctica. Ed. Brujas.
- Rascovan, S. Comp. (2010) Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y Obstáculos Ed. Noveduc.Bs.As.

Richard, J. (2002). Problemáticas sociales, modelizaciones teóricas y finalidades de la orientación. En Herbert Elizalde & Rodríguez, compiladores. Creando proyectos en tiempos de incertidumbre, (p.12-34) Uruguay, Psicolibros-Wasala.

Saintout, F. (2006). Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales Latinoamericanos. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación. UNLP.



# SABERES CURIOSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS: IDENTIDAD PROFESIONAL EN ESTUDIANTES INGRESANTES DE LAS CARRERAS DE LICENCIATURA Y PROFESORADO EN PSICOLOGÍA (UNLP)

Colanzi, Irma; Mendez, Lucía Irupe

Universidad Nacional de La Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

## RESUMEN

La noción de saber curioso que propone Fernando Ulloa nos permite analizar la experiencia de enseñanza y aprendizaje con estudiantes ingresantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología (UNLP) y los desafíos en torno a la co - construcción de saberes complejos vinculados con la configuración de la identidad profesional, en tanto trabajadores/as del campo de la Salud Mental. Nuestra propuesta se centra en la experiencia de trabajo con ingresantes del Curso Introductorio, a partir de la definición de actividades que vinculan la memoria autobiográfica con la configuración de la identidad profesional desde los primeros pasos de la formación profesional. La metodología de trabajo se centra en las producciones de los/as estudiantes durante el proceso de cursada del ingreso. Asimismo, contemplaremos los recursos sensodramáticos incorporados en el contexto áulico, como estrategia de trabajo didáctico que potencia las definiciones en torno a la identidad profesional y las subjetividades de los/as futuros/as trabajadores/as de la Salud Mental. Consideramos algunas propuestas de trabajo con estudiantes ingresantes, tomando como ejes transversales de trabajo la historia reciente y el enfoque de género en el aula.

## Palabras clave

Identidad profesional, Curso introductorio, Historia reciente, Género

## ABSTRACT

CURIOSO KNOWLEDGE AND EDUCATIONAL PRACTICES: PROFESSIONAL IDENTITY IN STUDENTS ENGAGED IN THE CAREER OF LICENSEE AND TEACHER IN PSYCHOLOGY (UNLP)

The notion of curious knowledge proposed by Fernando Ulloa allows us to analyze the teaching and learning experience with undergraduate and graduate students in Psychology (UNLP) and the challenges surrounding the co - construction of complex knowledge related to configuration Of the professional identity, as workers in the field of Mental Health. Our proposal focuses on the experience of working with introductory course participants, from the definition of activities that link autobiographical memory with the configuration of professional identity from the first steps of professional training. The methodology of work focuses on the productions of the students during the process of enrollment. Likewise, we will contemplate the sensodramatic resources incorporated in the aulic context, as a didactic work strategy that enhances the definitions regarding the professional identity and the subjectivities of future

Mental Health workers. We consider some proposals of work with incoming students, taking as transversal axes of work the recent history and the gender approach in the classroom.

## Key words

Vocational identity, Introductory course, Recent history, Gender

## BIBLIOGRAFÍA

- Birgin, A. (2000). Capítulo IX La docencia como trabajo: construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Birgin, Alejandra. La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023734>).
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Capítulos 1 y 2. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M. C. (2005). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe final.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad. Vol. 47 Núm. 2: 15 – 25.
- Duschatzky, S., Corea, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Paidós. Argentina.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Argentina.
- Graziano, N. “Información, saber y conocimiento: algunas precisiones y distinciones necesarias para el campo pedagógico”. En Cullen, Carlos (2007) El malestar en la ciudadanía. Buenos Aires: Stella.
- Larrosa, J. (2004) “La experiencia y sus leguajes”. En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Alertes. Barcelona.
- Pantano, L. (2001). “La diversidad en la escuela: nosotros y los otros. Elementos para la reflexión.” El presente artículo fue elaborado sobre una conferencia preparada el 1r. Congreso Internacional. “Entre Educación y Salud” 1r Encuentro Nacional del Instituto Dr. Domingo Cabred.
- Redondo, P. (2006). “Interrupciones en los territorios de la desigualdad”. En Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas.
- Selvini Palazzoli, Ma. et al. (1994). “El psicólogo en la Escuela : análisis histórico de los diferentes tipos de intervención”. En El Mago sin Magia. Cap. 1 pp21 – 43). Paidós. Argentina.

# LA EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO UN GARANTE DE CONTINUIDAD EDUCATIVA

Dadamia, Martina Inés  
Universidad Católica de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo es realizado como proyecto de tesis para obtener el título de grado de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía, su objetivo es la aplicación de la modalidad a distancia a fin de garantizar la continuidad educativa en el nivel secundario dentro de la modalidad rural en la ciudad de Chacabuco. Se sabe que nuestro extenso territorio presenta distintas realidades, especialmente en términos de acceso a la educación dentro de la modalidad rural. Cabe destacar que el partido de Chacabuco es una zona de gran extensión rural, la cual brinda sustento económico a la ciudad y, en la cual habitan muchas familias, en su mayoría con hijos los cuales deben contar con mayores posibilidades educativas. Este estudio tratara sobre la convergencia de tecnologías de la información y de la comunicación, utilizando la modalidad a distancia que lleva a cabo el SEADEA. Este servicio proporciona una oferta educativa no presencial convalidada por el Ministerio de Educación de la Nación. Se apoya en un material didáctico multimedia, una acción tutorial personalizada y el uso de la Plataforma Educativa Digital que permite la interacción entre alumnos y profesores.

## Palabras clave

Educación, Ruralidad, Tecnologías

## ABSTRACT

DISTANCE EDUCATION AS A GUARANTOR OF EDUCATIONAL CONTINUITY

This work is carried out as a thesis project to obtain the degree of the degree Bachelor of Psychopedagogy, its objective is the application of the distance modality in order to guarantee the continuity of education in the secondary level within the rural modality in the city Of Chacabuco. It is known that our extensive territory presents different realities, especially in terms of access to education within the rural modality. It should be noted that the party of Chacabuco is an area of ?? great rural extension, which provides economic support to the city and, in which many families live, mostly with children who must have greater educational possibilities. This study will focus on the convergence of information and communication technologies, using the distance mode carried out by SEADEA. This service provides a non-face-to-face educational offer validated by the Ministry of Education of the Nation. It is supported by a multimedia didactic material, a personalized tutorial action and the use of the Digital Educational Platform that allows the interaction between students and teachers.

## Key words

Education, Rurality, Technologies

## BIBLIOGRAFÍA

Krichesky, M. (2005) Adolescentes e inclusión educativa, un derecho en cuestión. Buenos Aires. Noveduc.  
Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).  
SEADEA: <http://www.seadea.ejercitoargentino.mil.ar/portada/inicio/index1.html> (Mayo 2017)

# SUICIDIO E INTERVENCIONES PROFESIONALES DESDE LA ESCUELA. ASPECTOS LEGALES IMPLICADOS

Degiorgi, Gabriela Maricel

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## RESUMEN

El suicidio es una de las tres primeras causas de muerte a nivel mundial en el grupo de personas de entre 15 y 44 años y es la segunda en el grupo de 10 y 24 años. Los niveles en nuestro país presentan la misma tendencia. De ello dan cuenta las estadísticas del Ministerio de Salud de la Nación, constituyéndose en un indicador que demanda una respuesta urgente de atención a la problemática. Según la Organización Mundial de la Salud la mayoría de los suicidios pueden prevenirse. Enfatiza a su vez, el rol protagónico de la educación como tópico para el abordaje de esta temática, particularmente en la población joven. El tema no solo se ha instalado en las políticas públicas de nuestro país, sino que además se ha avanzado desde lo legislativo en esta materia. Este trabajo tiene como objetivo identificar los aspectos legales que deben ser contemplados por el psicólogo para la intervención profesional desde el ámbito educativo en la prevención, atención y posvención del suicidio adolescente. La metodología a utilizar será descriptiva y los resultados demarcan que además de la responsabilidad social, como profesionales de la salud mental, no estamos exentos de una responsabilidad que legalmente nos involucra.

## Palabras clave

Suicidio, Educación, Psicólogo, Legislaciones

## ABSTRACT

SUICIDE AND PROFESSIONAL INTERVENTIONS FROM SCHOOL. LEGAL ASPECTS INVOLVED

Suicide is one of the first three causes of death worldwide in the group of people between 15 and 44 years and is the second in the group of 10 and 24 years. The levels in our country have the same trend. According to statistics from the Ministry of Health of the Nation, it is an indicator that demands an urgent response to the problem. According to the World Health Organization, most suicides can be prevented. It emphasizes, in turn, the leading role of education as a topic for tackling this issue, particularly in the young population. The issue has not only been installed in the public policies of our country, but also has progressed from the legislative in this matter. This work aims to identify the legal aspects that should be contemplated by the psychologist for professional intervention from the educational field in the prevention, care and risk of teenage suicide. The methodology to be used will be descriptive and the results show that in addition to social responsibility, as mental health professionals, we are not exempt from a responsibility that legally involves us.

## Key words

Suicide, Education, Psychologist, Legislation

## BIBLIOGRAFÍA

- Bertolote, J. Prevención del suicidio: ámbitos de intervención. En *World Psychiatry –versión en español- (edición especial)* 2:3–pp. 147-151. 2004.
- Bonaldi, P. “El Suicidio en la Argentina” en Méndez Diz. y otros (comp.). *Salud y Población: cuestiones sociales pendientes*. Buenos Aires, Ed. Espacio, 1998.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990.
- Casullo, M. M. & Fernández Liporace, M. Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. Año 6, (1)*. 2001.
- Casullo, M. M. Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica. Buenos Aires. Paidós. 1998. Casullo, M. M. Narraciones de adolescentes con alto riesgo suicida. *Psicodiagnosticar*. 12: 43-52. 2002.
- Código Penal de la Nación Argentina. Ley 11.179 (T.O. 1984 actualizado).
- Código Procesal Penal de la Nación Argentina. Ley N° 23.984. Sancionada: 21 de agosto de 1991. Promulgada: 4 de setiembre de 1991.
- Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Argentina. Sancionada: Septiembre 28 de 2005. Promulgada de Hecho: Octubre 21 de 2005.
- Ley N° 26.657. Ley Nacional de Salud Mental. Argentina. Sancionada: Noviembre 25 de 2010. Promulgada: Diciembre 2 de 2010.
- Ley N° 27.130. Ley Nacional de Prevención del Suicidio. Sancionada: Marzo 11 de 2015. Promulgada de Hecho: Abril 6 de 2015
- Martínez, C. *Introducción a la Suicidología. Teoría, Investigación e Intervenciones*. Bs. As. Lugar Editorial. 2007.
- MSAL (2012). *Lineamientos para la Atención del Intento de Suicidio en Adolescentes*.
- Ministerio de Salud de Nación. Programa nacional de prevención del suicidio. Comisión para la redacción del programa. Coordinación de salud mental del Ministerio de Salud y Acción Social. 2007.
- Naciones Unidas, “Día Mundial contra el Suicidio: OMS reporta 3.000 casos diarios”, disponible en <http://www.un.org/spanish/News/fullstory-news.asp?newsID=16452&criteria1=suicidio>. 2009
- Observación General N° 4. La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño. Comité de los Derechos del Niño. 33° período de sesiones, 19 de mayo a 6 de junio de 2003.
- OMS. Serie Prevención del Suicidio Transtornos Mentales y cerebrales. Departamento de Salud Mental y Toxicomanía. Ginebra, 2000. ESP. OMS. Prevención del Suicidio un instrumento para trabajadores de la atención primaria de salud.

# IMPLICANCIA DE LOS APORTES DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL A LOS CONTENIDOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Di Scala, Maria

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de San Martín. Argentina

---

## RESUMEN

La Psicología Educativa estudia los cambios que se producen al participar en actividades que calificamos de educativas que se desarrollan en ámbitos formales e informales. Las tecnologías de la información y comunicación han modificado los modos de relacionarnos y han afectado y modificado las formas de comunicar y de producir conocimiento. Por eso, en la formación de profesionales en la intersección entre Psicología y Educación es indispensable e imprescindible plantear nuevos modos de producir y gestionar el conocimiento ya que trabajarán con sujetos e instituciones atravesados por estos rápidos cambios y no podrán enfrentar los nuevos problemas con modelos viejos. Se exigen procesos cognitivos de alta complejidad para generar nuevas preguntas en contextos actuales donde la competencia digital y las nuevas formas de comunicación conforman un núcleo nodal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se presentará la primera parte del proyecto que tiene como objetivo presentar el cambio que estas tecnologías imponen a la materia Psicología Educativa. A través de "focus groups" se identificarán herramientas y medios tecnológicos utilizados por el alumnado, se describirán sus usos y se registrarán las discusiones y actitudes para luego incorporar nuevas aplicaciones tecnológicas potenciando las habilidades digitales y formular originales contenidos de cátedra.

## Palabras clave

Competencias digitales, Procesos cognitivos, TIC's, Práctica pedagógica

## ABSTRACT

### IMPLICATION OF THE CONTRIBUTIONS OF DIGITAL TECHNOLOGY TO THE CONTENTS IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Educational Psychology studies the changes that occur when participating in activities that we call educational that take place in formal and informal settings. Information and communication technologies have modified the ways of relating and affected and modified the ways of communicating and producing knowledge. Therefore, in the training of professionals at the intersection between Psychology and Education, it is indispensable and essential to propose new ways of producing and managing knowledge, since they will work with subjects and institutions that are undergoing these rapid changes and will not be able to face the new problems with old models. High complexity cognitive processes are required to generate new questions in current contexts where digital competence and new forms of communication form a nodal nucleus in teaching and learning processes. It will present the first part of the project that

aims to present the change that these technologies impose on the subject Educational Psychology. Through "focus groups" will identify tools and technological means used by students, describe their uses and register discussions and attitudes to then incorporate new technological applications enhancing digital skills and formulate original contents of chair.

## Key words

Digital competences, Cognitive processes, TIC's, Pedagogical practice

## BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, O. L., & Salinas J. Diseños curriculares flexibles basados en mapas conceptuales para apoyar procesos de formación [http://educ2013.ac.cr/memoria/ponencias/agudelo\\_salinas\\_96.pdf](http://educ2013.ac.cr/memoria/ponencias/agudelo_salinas_96.pdf)
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?. Competencias informacionales y digitales en educación superior [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 7, nº 2. UOC. Recuperado el 24/07/12 de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). "Lectura crítica en Internet" capítulo 4 en Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.
- Carrasco Lozano, M. E. E., Sánchez Olavarría, C., Carro Olvera, A., Las competencias digitales en estudiantes del posgrado en educación Revista Lasallista de Investigación [en línea] 2015, 12 ( ) : [Fecha de consulta: 1 de mayo de 2017] Disponible en: ISSN 1794-4449
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.
- Castells, M. La sociedad red. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/55952938/Castells-La-Sociedad-Red>
- Chávez, F. H., y Rodríguez, C. M. (2016). Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada infantil. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(1), 209-310. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/631>
- Cobo Romani, C.; Pardo Kuklinski, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flaco México. Barcelona / México DF. E-book de acceso gratuito. Versión 0.1 / Septiembre de 2007 Disponible en: <http://www.planetaweb2.net/> [Prólogo, Capítulos 1, 2 y 4
- Colmenares, E., A. M., Piñero, M., Ma. L., LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas Laurus [en línea] 2008, 14 (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 29 de abril de 2017] Disponible en: ISSN 1315-883X
- Digital Curation Centre (2010). What is digital curation? [artículo en línea]. DCC. Recuperado el 24/07/12 de <http://www.dcc.ac.uk/digital-curation/what-digital-curation>
-

- Filmus, D. et. al. (2003). Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina. Edit. IIPE-UNESCO, Argentina.
- González Uní, L. C. Estrategias para optimizar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la práctica docente que mejoren el proceso de aprendizaje <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46909> Revistas TE & ET Número 14
- Marín, V. (2013). Estrategias metodológicas para el uso de espacios compartidos de conocimiento. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 143-149). Alcoy: Marfil. 143-149
- Marín, V.; Moreno, J.; & Negre, F. (2012). Modelos educativos para la gestión de la información en educación superior: Una experiencia de curación de contenidos como estrategia metodológica en el aula universitaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42.
- Palamidessi, M. (2006) "Las escuelas y las tecnologías, en el torbellino del nuevo siglo" En Palamidessi, Mariano. (comp.) *La escuela en la sociedad de Redes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Regalado Sandoval, J. A. LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE *Ra Ximhai*, vol. 9, núm. 4, septiembre-diciembre, 2013, pp. 21-29 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Rigo Lemini, M. A.; Díaz Barriga Arceo, F.; Hernández Rojas, G. La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César CollREDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, mayo, 2005, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Sampieri, R. Collado, C. y Lucio, B. (2010). *Sesiones en profundidad o grupos de enfoque. Metodología de la Investigación México: Mc Graw Hill*

# EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: RESPEITO E MEDIAÇÃO

Dos Santos Pessoa, Patricia  
Centro Universitário FIEO. Brasil

---

## RESUMEN

Buscou-se nesse trabalho a partir dos educadores Freire (2004) e Demo (2009), estabelecer parâmetros positivos de que é possível fazer uma escola de qualidade, com ensinamentos coerentes independente do meio social em que o educando está inserido, mas para isso se faz necessário estabelecer critérios de como se dará essa mediação e torna-la uma prática coerente, levando-se em consideração todas as contrariedades que serão encontradas, bem como as possíveis barreiras dependendo do contexto social e do quanto o educador e a escola inserida está interessada no aprendizado não somente dentro do conteúdo escolar, mas nos diversos contextos deste educando. Partiu-se da hipótese de que a escola é mediadora do saber com práticas coerentes quanto ao ensino-aprendizagem e que ela deve respeitar o aspecto social de cada indivíduo para que se possa estabelecer uma prática de ensino coerente. Para isso, buscaram-se as leituras dos autores mencionados, pois eles relatam a educação como mediação do saber e que respeitam os conhecimentos dos educandos. O trabalho realizado torna-se coerente por compreender que é possível estabelecer uma educação escolar de qualidade como mediadora do saber independente do contexto social em que o indivíduo esteja inserido.

## Palabras clave

Educação, Classe Social, Aprendizagem

## ABSTRACT

### QUALITY EDUCATION: RESPECT AND MEDIATION

It sought in this work from educators Freire (2004) and Demo (2009), establish positive parameters that you can make a quality school, with consistent teachings of the independent social environment in which the student is inserted, but this is It is necessary to establish criteria on how to give this mediation and make it a consistent practice, taking into account all the setbacks that will be encountered and possible barriers depending on the social context and as the educator and the school is inserted interested learning not only within the school content, but in different contexts this student. It started from the hypothesis that the school is a mediator of knowledge with consistent practices for teaching and learning and that it should respect the social aspect of each individual so that we can establish a consistent practice of teaching. For this, they sought to readings of the mentioned authors, as they relate to education as mediation of learning and respecting the knowledge of the students. The work becomes coherent to realize that you can establish a quality education as a mediator of knowledge independent of the social context in which the individual is inserted.

## Key words

Education, Social Class, Learning

## BIBLIOGRAFÍA

- Chalita, G. - Educação: a solução está no afeto. São Paulo-Editora Gente, 2001.
- Demo, P. - Ser professor é cuidar que o aluno aprenda – Porto Alegre – RS - Editora Mediação, – 2009.
- Freire, P. - A Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários a Prática Educativa - São Paulo - Editora Paz e Terra - 2004

# ELECCIÓN VOCACIONAL EN DOS TIEMPOS

Dos Santos, Maria De Los Milagros

Facultad de Humanidades, Universidad Católica de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

La presente investigación es realizada como proyecto de tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía. La temática abarca la elección vocacional en dos tiempos; la elección de la modalidad secundaria en tercer año, y en un segundo momento la elección vocacional/ ocupacional en el último año. Su finalidad es responder los siguientes interrogantes; ¿cómo influye la elección de la modalidad secundaria en la elección de la carrera universitaria? ¿Cómo se puede articular desde la institución secundaria ésta elección? ¿Qué factores influyen? Basándose en el documento de DGCyE(2011), y los aportes de Rascovan (2005)(2010) y Bohoslavsky(1984) La metodología para llevar a cabo la investigación será a través de una encuesta; este recurso fue implementado en el mes de mayo del corriente año a egresados del colegio La Inmaculada de Ensenada; con el fin de indagar cuáles fueron los factores determinantes para la toma de estas decisiones y si la institución logro acompañarlos y orientarlos en ellas. Los resultados obtenidos se encuentran en proceso de elaboración, al finalizar se realizaran comparaciones sobre la correspondencia o discrepancia entre la modalidad elegida y la elección vocacional/ocupacional posterior.

## Palabras clave

Modalidad secundaria, Elección vocacional, Procesos continuo

## ABSTRACT

### VOCATIONAL CHOICE IN TWO TIMES

The present research is carried out as a thesis project to obtain the degree of Graduate in Psychopedagogy. The theme covers vocational choice in two stages; The choice of the secondary modality in the third year, and in a second moment the vocational / occupational choice in the last year. Its purpose is to answer the following questions; How does the choice of the secondary modality influence the choice of the university career? How can this choice be articulated from the secondary institution? What factors influence? Based on the DGCyE document (2011), and the contributions of Rascovan (2005) (2010) and Bohoslavsky (1984) The methodology for conducting the research will be through a survey; This resource was implemented in the month of May this year to graduates of the school La Inmaculada de Ensenada; With the purpose of investigating what were the determining factors for the taking of these decisions and if the institution managed to accompany them and guide them in them. The results obtained are in process of elaboration, at the end of which comparisons will be made on the correspondence or discrepancy between the chosen modality and the vocational / occupational choice later.

## Key words

Secondary mode, Vocational choice, Continuous processes

## BIBLIOGRAFÍA

- Bohoslavsky R. (1984) Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DGCyE (2011). Orientación vocacional Ocupacional. Comunicación conjunta 1/11, La Plata, BsAs
- Rascovan, S. (2005) Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica, Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (comp.), (2010) Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados, proyectos, expectativas y obstáculos, Buenos Aires: Noveduc – APORA – Ensayos y Experiencias (co – edición).

# LA EVALUACIÓN Y LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL CÁLCULO

Duarte Bolívar, Olga Lucía; Florez Olarte, Luz Ángela  
Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga. Colombia

---

## RESUMEN

La teoría de la orientación a metas relacionadas con el logro determina diferencias importantes en la motivación de los estudiantes por aprender. Según Tapias (2007) "la autoobservación, autoevaluación y el control de las reacciones son clave para que la persona se mantenga activa, persistiendo hasta conseguir sus objetivos". Consideraciones como estas motivaron la investigación cuyo objetivo fue: Determinar la incidencia de la evaluación como estrategia motivacional hacia el aprendizaje del Cálculo; siguiendo planteamientos de Chevallard relacionadas con: Contrato Didáctico, Pedagógico y Escolar, y el Profesor como Director de Estudio; reflexiones de MacClelland, Huertas y Tapias sobre motivación y evaluación; así como ideas de Holmes y Zabalza sobre didáctica - evaluación; y Thomas sobre trabajo colaborativo. Con método cualitativo y diseño Investigación- Acción-Participativa. Como resultado, los estudiantes vieron la evaluación como una oportunidad para revisar la calidad de sus conocimientos y un medio para determinar falencias con miras a superar obstáculos, sintiendo confianza y no presión; y se estimuló la reflexión y la autoevaluación a través del trabajo colaborativo. Como conclusión, evaluar la capacidad, disposición y confianza hacia las matemáticas, así como el reconocimiento de su importancia y utilidad, es más relevante que la medición de momentos de retención de información.

## Palabras clave

Motivación, Evaluación, Aprendizaje, Cálculo

## ABSTRACT

### EVALUATION AND MOTIVATION IN THE LEARNING OF CALCULO

The theory of goal orientation related to achievement determines important differences in the motivation of students to learn. According to Tapias (2007), "self-observation, self-assessment and control of reactions are key for the person to stay active, persisting until achieving his goals." Considerations like these motivated the investigation whose objective was: To determine the incidence of the evaluation like motivational strategy towards the learning of the Calculus; Following approaches of Chevallard related to: Didactic Contract, Pedagogical and School, and the Professor like Director of Study; Reflections of MacClelland, Huertas and Tapias on motivation and evaluation; As well as ideas of Holmes and Zabalza on didactics - evaluation; And Thomas on collaborative work. With qualitative method and Research-Action-Participatory design. As a result, students viewed evaluation as an opportunity to review the quality of their knowledge and a means to determine failures with a view to overcoming obstacles, feeling trust and not pressure; and reflection and self-evaluation were stimulated through colla-

borative work. As a conclusion, assessing the ability, readiness and confidence towards mathematics, as well as the recognition of its importance and usefulness, is more relevant than the measurement of moments of retention of information.

## Key words

Motivation, Evaluation, Learning, Calculation

## BIBLIOGRAFÍA

- Chevallard, Y. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona. Obtenido de [https://curriculares.files.wordpress.com/2011/09/el\\_eslabon\\_perdido.pdf](https://curriculares.files.wordpress.com/2011/09/el_eslabon_perdido.pdf)
- Huertas (2010). Análisis de factores a tener en cuenta por el docente para favorecer la motivación como proceso facilitador del aprendizaje del alumno en cursos de matemáticas. III REPEM - Memorias, 553.
- Mattos, L. A. (2011). Compendio de Didáctica General. Kapelusz. Obtenido de <http://didacticaep.wikispaces.com/file/view/didactica+de+alves+de+matto.pdf>
- Parada, S. E. (2005). *La producción de textos: Una alternativa para evaluar en Matemáticas*. Bucaramanga.
- Santos, C. (2011). *Memorias Congreso nacional e Internacional de Investigación y Pedagogía*. Tunja: Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Seluy, S. G. (2010). Análisis de factores a tener en cuenta por el docente, para favorecer la motivación como proceso facilitador del alumno en cursos de Matemática. Argentina. Obtenido de <http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepem10/memorias/comunicaciones/Reflexiones/CB%2023.pdf>
- Steinmann, B. (2010). Motivación y Expectativas de los estudiantes por aprender Ciencias en la Universidad. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 585-598.
- Stenhouse (1984). *Evaluación*. Obtenido de <http://evaluacionelquinteto.blogspot.com/2012>
- Trinidad, F. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. España: Universitat de Valencia.



# UNA MIRADA SOBRE LA CONTINUIDAD DE LAS PRÁCTICAS PSI EN EL SISTEMA EDUCATIVO. LOS INICIOS DE LA DIRECCIÓN DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Eichenbronner, David

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación UBACyT(2014-2017) "Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales". Se propone abordar desde una perspectiva genealógica los orígenes de la actual Dirección de Psicología Comunitaria y pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires, espacio paradigmático de intervención del campo psi en el contexto político educativo. Tomaremos como referencia para el análisis los trabajos de Helena Munín (1990) y María Raquel Coscarelli (2001). De este modo concentraremos nuestra atención en el modo en que se han generado condiciones histórico políticas de posibilidad para la creación de un espacio, que actúa, hace casi ochenta años, de manera ininterrumpida en el seno del sistema educativo argentino. Constituida bajo la denominación de Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional, se llevan adelante una serie de prácticas que apuntan a modificar el modo de intervenir institucionalmente sobre el sujeto escolar. Haremos una descripción breve de algunos de los dispositivos pedagógicos motorizados durante esos primeros años y analizaremos sus efectos. Nos interesa especialmente destacar las líneas de continuidad establecidas por el discurso de la psicología, aún presente en la actualidad.

## Palabras clave

Psicología Educacional, Discurso Psi, Política Educativa, Intervención Institucional

## ABSTRACT

A VIEW ON THE CONTINUITY OF PSI PRACTICES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM. THE INITIATIONS OF THE ADMINISTRATION OF COMMUNITY PSYCHOLOGY AND SOCIAL PEDAGOGY OF THE PROVINCE OF BUENOS AIRES

This paper is part of the research project UBACyT (2014-2017) "Interventions of school guidance teams: between the habilitation of the subjects and the creation of institutional conditions". It is proposed to approach from a genealogical perspective the origins of the current Direction of Community Psychology and Social Pedagogy of the province of Buenos Aires, paradigmatic space of intervention of the psi field in the educational political context. We will take as reference for the analysis the works of Helena Munín (1990) and María Raquel Coscarelli (2001). In this way we will concentrate our attention on the way in which historical political conditions of possibility have been generated for the creation of a space, which has been acting for almost eighty years, uninter-

tedly in the bosom of the Argentine educational system. Constituted under the name of Educational Psychology and Professional Orientation, a series of practices are carried out that aim to modify the way of intervening institutionally on the school subject. We will give a brief description of some of the motorized pedagogical devices during those first years and we will analyze their effects. We are particularly interested in highlighting the lines of continuity established by the discourse of psychology, still present today.

## Key words

Educational Psychology, Psychological Discourse, Education Policy, Institutional Intervention

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Época. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. Distrito Federal, México.
- Caruso, M. (1995) Escuela, peronismo y asistencia social (1946-1950). Los problemas del sujeto popular. *Propuesta educativa* Año 6 No. 13, p. 81-88.
- Caruso, M. (2001) Introducción al Dossier. Políticas didácticas: una aproximación a la relación entre Estado, sujeto y enseñanza. *Propuesta Educativa*. Año 11 no 24, p 4-8.
- Coscarelli, M. (2001) La tarea de recuperación pedagógica función de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (Buenos Aires 1948-1988). *Propuesta Educativa*. Año 11 no 24, p 20-29.
- Foucault, M. (1992) "Microfísica del poder", Edición de textos a cargo de J. Varela y F. Alvarez Uría, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad*, Buenos Aires, FCE.
- Greco, M.B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Kierbel, V. N. (2011) La psicología en el marco del gobierno provincial(1946-1952): La creación de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1465/ev.1465.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1465/ev.1465.pdf)
- Larguier, Des Bancel, J. (1923) ¿Para qué sirve la Psicología? *Monitor de la Educación Común* Año 41, no. 608. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires.
- Munín, H. (1990). *La Dirección de Psicología: el caso de un conflicto de intereses en el sistema educativo*. Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

# LA ACTITUD ÉTICA DEL PSICÓLOGO COMO PROFESOR UNIVERSITARIO

Ferreyra, Yanina

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## RESUMEN

Cuando se habla de la formación docente (didáctico-pedagógica) y disciplinar (del campo profesional) del psicólogo como profesor universitario suele centrarse la formación en el desarrollo de competencias pedagógicas, profesionales e investigativas, pero muy poco se habla de la preparación ética. El presente trabajo intenta incorporar el componente ético en el ejercicio de la actividad del docente universitario, reflexionando sobre la necesidad de una actitud ética en la actividad docente del psicólogo a fin de contribuir a resolver los retos y demandas del contexto actual. El trabajo está basado en un diseño cualitativo describiendo y analizando algunas actitudes éticas que el docente universitario debería tener en cuenta en su rol profesional. A partir de la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios reflexionar sobre la importancia de incorporar una perspectiva ética en el vínculo docente-estudiantes y una formación integral. A manera de conclusión, el rol profesional del psicólogo como docente universitario requiere un saber ético que haga bueno al que trabaja para conseguir así un buen profesional. La profundización en el estudio de la dimensión ética del psicólogo como profesor universitario puede ser un interesante aporte a la mejora de las prácticas docentes en nivel superior.

## Palabras clave

Profesor universitario, Psicólogos, Actitud ética, Ética y moral

## ABSTRACT

THE ETHICAL ATTITUDE OF THE PSYCHOLOGIST AS A UNIVERSITY PROFESSOR

When speaking about teacher training (didactic-pedagogical) and disciplinary (from the professional field) of the psychologist as a university professor usually focuses training on the development of pedagogical, professional and investigative skills, but very little is said about ethical preparation. The present work tries to incorporate the ethical component in the exercise of the activity of the university professor, reflecting on the necessity of an ethical attitude in the educational activity of the psychologist in order to contribute to solve the challenges and demands of the current context. The work is based on a qualitative design describing and analyzing some ethical attitudes that the university professor should take into account in his professional role. From the description of the pedagogical practices of university professors reflect on the importance of incorporating an ethical perspective in the professor-student relationship and an integral formation. As a conclusion, the professional role of the psychologist as a university teacher requires an ethical knowledge that makes good the one who works to get a good professional. The deepening in the study of the ethical dimension of the psychologist

as university professor can be an interesting contribution to the improvement of the teaching practices in the superior level.

## Key words

University professor, Psychologists, Ethical attitude, Ethics and morality

## BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos F., Ibañez J., Jordán J. y Jover G. (1998). *Ética docente*. Barcelona: Editorial Ariel S.
- Acosta, S. (2009). *Ética General y Ética Docente*. Módulo Ética Profesional del Programa de Maestría Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente. PUCE-SI.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la Ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de investigación educativa*.
- Código de Ética de los Psicólogos de la Provincia de Córdoba. (2016). Recuperado de: <http://cppc.org.ar/2016/11/23/nuevo-codigo-de-etica-del-colegio-de-psicologos-de-la-provincia-de-cordoba/>
- Código de Ética de la American Psychological Association (APA). (2002, 2010). *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta*. Estados Unidos.
- Degiorgi, G. (2009). *La Deontología en el ejercicio profesional del psicólogo*. Manual de Deontología y Legislación Profesional. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Praxis*, 1, 4-8. Barcelona: Forum Europeo de Administradores de Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1992) *Profesionalización docente y cambio educativo*. Em A. Alliaud & L. Duschta (orgs). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. (pp.113-144) Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Ley provincial 7106/84. Disposiciones para el ejercicio de la Psicología.
- Martínez, H. (2000). El lugar de la ética en la formación del psicólogo. *Manual de Deontología y Legislación Profesional*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rodríguez Rojo, M. (1999). El componente educativo en el rol del profesor universitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revfop/99-v2n1.htm>
- Torrego Egido, L. y López Pastor, V. M. (1999). La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revfop/99-v2n1.htm>
- Villarruel, J. (2003). El papel del docente en la construcción de la nueva universidad. UTN, Ibarra.

# CONSTITUCIÓN SUBJETIVA Y SISTEMA EDUCATIVO

Frohmann, Barbara

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El trabajo desarrolla la pregunta por la continuidad de un alumna/o con rasgos autistas del Nivel Inicial al Primario en una escuela común. Los primeros grados, al igual que el Nivel Inicial, suelen ser inclusivos y sumamente aptos para alojar a alumnos que presentan dificultades en todas sus presentaciones; de armado subjetivo primario, vinculadas al aprendizaje y/o de conductas agresivas. Ahora bien; alrededor de los 10 años (4º grado) comienza a complejizarse la trayectoria escolar: Por un lado, los aprendizajes se vuelven abstractos, metafóricos e implican un establecimiento de relaciones entre los mismos y a su vez, comienza un juego más adolescente, sexualizado y sumamente simbolizado. En este sentido, se presenta un dilema: sosteniendo que los procesos subjetivos en la infancia son singulares y pueden sorprender- apostando a los movimientos en los primeros años- se abre la pregunta respecto de los efectos (hiatrogénicos) de sostener una escolaridad, bajo el esfuerzo y distancia entre lo que se espera y lo que se puede; tanto del orden social como académico. Si bien cada caso debe analizarse de manera particular, como psicóloga de la Institución intentaré reflexionar respecto de la inclusión de niños con patologías severas en el marco de la escuela común.

## Palabras clave

Constitución subjetiva, Proceso, Tiempos, Escuela común, Sistema educativo, Apuesta

## ABSTRACT

### SUBJECTIVE CONSTITUTION AND EDUCATIONAL SYSTEM

The work is developed to the question of the continuity of the student / autistic traits of the initial level to the primary in a common school. The first grades, like the Initial Level, are usually inclusive and highly apt to accommodate students who present difficulties in all their presentations; Primary subjective armed, linked to learning and / or aggressive behavior. Now around the age of 10 (4th grade) begins to complete the school trajectory: On the one hand, learning becomes abstract, metaphorical and involves a creation of relationships between them and once, begins a more adolescent, sexualized game And highly symbolized In this sense, a dilemma arises: to maintain that the subjective processes in childhood are singular and may surprise-betting on movements in the first years- opens the question regarding the (hiatrogenic) effects of sustaining an education, under the Effort and distance between what is expected and what is possible; Both socially and academically. Although each case must analyze in a particular way, as a psychologist of the institution try to reflect on the inclusion of children with severe pathologies within the framework of the common school.

## Key words

Subjective constitution, Process, Times, Common school, Educational system, Bet

## BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N ; Bendersky, B. (2013). "Escuelas y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan", Buenos Aires: Manantial.
- Janin, B. (2012). "El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva", Buenos Aires, Noveduc
- Szyber, G. (2009) "De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos" en L. Wettengel, G Untoiglich y G.Szyber (comps) Patologías actuales en la infancia, Buenos Aires: Noveduc.
- Untoiglch, G. (2014). "En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación", Buenos Aires, Noveduc.
- Jerusalinsky, A. (2010) "Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil. Una clínica interdisciplinaria", Buenos Aires, Nueva Visión.

# LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA CULTURA DIGITAL

García, Alejandra Elisa; García Morillo, Natalia Alejandra; Mazza, Adriana  
Programa de Orientación al Estudiante, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

La cultura de la sociedad digital abre nuevas posibilidades para interactuar de modo novedoso en el campo de la Psicología de la Orientación. Las tecnologías han modificado el entorno en el cual todos nosotros vivimos. La estructura y dinámica de la sociedad en red pone en evidencia el surgimiento de nuevas formas o procesos de espacio y tiempo (Castells, M.2007). No hay práctica en Orientación Vocacional y Ocupacional que no esté entrelazada o interrogada por el contexto en el que tiene sentido. En tiempos de conectividad ubicua carece de sentido preguntarse si incorporar o no las TIC en las prácticas de OVO. Desde el 2009, la Dirección Técnica Programa de Orientación Vocacional (DOE- UBA) ha consolidado el desarrollo de entornos digitales de OVO. Consideramos a las Tic no como herramientas, sino como entramados culturales que proveen innumerables instrumentos de cooperación y promueven la presencia de espacios abiertos a la colaboración e inteligencia colectiva. En este trabajo desarrollaremos uno de los objetivos de nuestros talleres virtuales: construir estrategias colectivas para afrontar la transición desde la escuela secundaria a los estudios superiores y al trabajo. Este objetivo es abordado en los Foros de intercambio, construyendo una comunidad virtual de orientación.

## Palabras clave

Orientación Vocacional y Ocupacional, Entornos digitales, Transición

## ABSTRACT

### VOCATIONAL GUIDANCE IN DIGITAL CULTURE

The culture of the digital society opens new possibilities to interact in a novel way in the field of Career Counseling. Technologies have modified the environment in which we live. The structure and dynamics of the network society highlights the emergence of new forms or processes of space and time (Castells, M.2007). There is no practice in Vocational and Occupational Guidance that is not interlaced or questioned by the context in which it makes sense. In times of ubiquitous connectivity it is pointless to ask whether or not to incorporate ICT into OVO practices. Since 2009, the Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE-UBA) has consolidated the development of digital environments of OVO. We consider ICT not as tools, but as cultural frameworks that provide innumerable skills of cooperation and promote the presence of spaces open to collaboration and collective intelligence. In this paper we will develop one of the objectives of our virtual workshops: to build collective strategies to cope with the transition from high school to higher education and to work. This goal is addressed in discussion forums, building a virtual community of guidance.

## Key words

Vocational and Occupational Guidance, Digital environment, Transition

## 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 "Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa". Buenos Aires: NOVEDUC,
- Castells, M. y otros (2007) El espacio de flujo, tiempo atemporal y redes móviles. En Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global. Edición electrónica gratuita. Texto completo en [www.eumed.net/libros/2007c/312/](http://www.eumed.net/libros/2007c/312/)
- Cobo, C. (2016) La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate.
- Cobo, C.; Pardo, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México.
- Lion, C. (2005) Nuevas maneras de pensar en tiempos, espacios y sujetos. En: Tecnologías educativas en tiempos de Internet / compilado por Edith Litwin. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Lévy, P. (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. [Informe al Consejo de Europa]. Prólogo: Manuel Medina. Barcelona: Rubi; México: Anthropos Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pantoja Vallejo, A. (2002) Por las Sendas de la E- Orientación. Universidad de Jaén. Disponible en <http://antoniopantoja.wanadooads.net/recursos/orientaci/cive02.pdf>
- 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.

# COMPETENCIAS RELACIONALES REQUERIDAS EN LA CONFORMACIÓN DE UN EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

González, Cristina; Tornimbeni, Silvia Beatriz; Gentes, Gladis Beatriz; Ginocchio, Adriana  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

---

## RESUMEN

La perspectiva actual en la formación del estudiante de psicología enfatiza el desarrollo de la función investigativa. Acorde con este pensamiento es que las autoras de esta presentación vienen realizando una serie de estudios sobre las competencias que se requieren para ser investigador. En esta instancia nos interesa presentar las requeridas en los integrantes de un equipo en cuanto a su relación con los otros miembros para que el mismo pueda resultar exitoso en su tarea. Para ello, se revisó bibliografía reciente sobre la temática y se administraron entrevistas semiestructuradas a directores y codirectores de investigaciones reconocidas por organismos acreditados de unidades académicas de Psicología de Argentina. Se llevó a cabo mediante un muestreo por saturación y con el material recogido se realizó un análisis de contenido, con la finalidad de conocer las respuestas más frecuentes que se mencionaban, tanto en los artículos como en las entrevistas realizadas, sobre características deseables y no deseables de los integrantes. Los resultados señalaron como competencias positivas más relevantes: compromiso (responsabilidad, asistencia, puntualidad); colaboración (cooperación, generosidad, solidaridad, empatía), y comunicación (claridad al expresarse, resolver problemas mediante el diálogo, para lograr consensos). Como características negativas se destacaron el individualismo, la competencia destructiva, la intolerancia a las diferencias y la falta de compromiso.

## Palabras clave

Formación en investigación, Competencias relacionales, Conformación de equipos, Estudiantes psicología

## ABSTRACT

### RELATIONAL COMPETENCES REQUIRED IN THE CONSTRUCTION OF A RESEARCH TEAM

The current perspective on student psychology training, emphasizes the development of the research function. According to this thought is that the authors of this presentation have been conducting a series of studies on the skills that are required to be a researcher. In this instance we are interested in presenting the required ones in the members of a team as to their relationship with the other members so that it can be successful in their task. To this end, recent bibliography on the subject was reviewed and semi-structured interviews were administered to directors and co-directors of research recognized by accredited bodies of academic units of Psychology of Argentina. It was carried out by means of a saturation sampling and with the collected material a content analysis was carried out in order to know the most frequent answers that were mentioned, both in the articles and in the interviews, on desirable and unde-

sirable characteristics of the members. The results indicated the most relevant positive competences: commitment (responsibility, assistance, punctuality); Collaboration (cooperation, generosity, solidarity, empathy), and communication (clarity in expressing oneself, solving problems through dialogue, in order to achieve consensus). Negative characteristics were individualism, destructive competition, intolerance of differences, and lack of commitment.

## Key words

Research trainig, Relational skills, Team building, Psychology students

## BIBLIOGRAFÍA

- Tornimbeni, S. y otros (2016) Desarrollo de competencias para investigar en alumnos de psicología al inicio y al final de la carrera. Memorias Congreso de Psicología, Facultad de Psicología, UNC.
- Gil, R. y otros (2008) Eficacia de equipos de trabajo. Papeles del Psicólogo. Vol.29 (1), pp.25-30
- Higueta-López y otros (2011) Competencias necesarias en los grupos de investigación de la Universidad Nacional de Colombia que generan desarrollos de base tecnológica. Rev. Innovar. Vol. 21.NUM 41

# INFANCIA, FAMILIA Y ESCOLARIDAD. PROMOVRIENDO ESPACIOS PARA LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN PREESCOLAR

Grunberg, Débora; Flores Manzano, Nelva Denise; Patiño, Yanina  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México - Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

La educación preescolar es un espacio primordial para la producción de subjetividades y el enriquecimiento psíquico (Schlemenson, 2000). Junto con la oferta familiar, estas primeras experiencias en instituciones educativas inciden en el futuro escolar y social infantil. De allí la importancia de que los niños transiten su primera infancia en entornos y con adultos que funcionen como referentes afectivos estables, capaces de otorgar un sostén y acompañamiento suficientemente bueno (Álvarez y Cantú, 2017; Bleichmar, 2009). En este trabajo presentamos investigaciones emprendidas por docentes-investigadores de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (UBA) y la Maestría en Estudios Psicoanalíticos (UMSNH, México). El eje principal de reflexión e intervención radica en promover aspectos de crianza familiares e institucionales, en los que el adulto a cargo acompañe al niño, apunte la producción de recursos de simbolización y en general, promueva condiciones favorables para la producción de subjetividades y la constitución del espacio escolar como lugar donde se puede crecer y aprender.

## Palabras clave

Infancia, Producción de subjetividades, Preescolar

## ABSTRACT

CHILDHOOD, FAMILY AND SCHOOLING. PROMOTING SPACES FOR THE PRODUCTION OF SUBJECTIVITIES IN PRESCHOOL

Preschool education is an essential space for the production of subjectivities and psychic enrichment. Along with offer from the family, these first experiences in educational institutions have an impact on the future of children at school and in the social environment. That is the importance of children going through their early childhood in environments and with adults that function as stable affective references, capable of providing support and sufficiently good accompaniment. In this paper we present researches undertaken by researchers from the Department of Clinical Psychopedagogy (UBA) and the Master in Psychoanalytic Studies (UMSNH, Mexico). The main focus of reflection and intervention, lies in the promotion of family and institutional upbringing aspects, in which the adult in charge accompanies the child, strengthens the productions of symbolization resources and, in general, promotes conditions for the production of subjectivities and the constitution of the school space as a place where you can grow and learn.

## Key words

Childhood, Production of subjectivities, Preschool

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). *Imaginando en la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Entreideas.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Schlemenson, S. (2000). *Subjetividad y Escuela*. En Frigerio, G., Poggi, M. y Gianonni, M. (comp.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

# EL FRACASO ESCOLAR EN LA ARGENTINA: UN ESTUDIO TEÓRICO SOBRE LAS CAUSAS Y ALTERNATIVAS

Gutierrez Vargas, Andrea

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

La literatura científica especializada considera fracasado escolar a quien no logra los 'resultados esperados' para su edad y condición. La presente ponencia tiene como objetivo indagar sobre las principales causas del fracaso escolar en la Argentina. Por un lado se abordará la problemática desde un enfoque multidimensional y, por otro, se profundizará sobre la motivación como un factor específico. Desde el enfoque multidimensional pueden advertirse causas concernientes a la historia del modelo educativo actual -señalando las similitudes entre éste y la escuela en su momento de surgimiento- y respecto de las políticas llevadas adelante en los últimos años en materia educacional -expresando que llevan a una degradación de la escuela. Por otro lado, la motivación escolar se define como un proceso en el que se interrelacionan componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos; indicando que ésta es una problemática interna de la escuela. Se propone reflexionar acerca de la posibilidad de promover nuevas formas de intervención ligadas a la motivación como un proceso global y su relación con el fracaso escolar, intentando dar respuesta mediante una revisión de distintas alternativas educativas desarrolladas alrededor del mundo.

## Palabras clave

Fracaso Escolar, Abordaje Multidimensional, Motivación, Psicología Educacional

## ABSTRACT

SCHOOL FAILURE IN ARGENTINA: A THEORICAL APPROACH OF CAUSES AND ALTERNATIVES

The scientist literature considers as a school failed a person who can't achieve the "expected results" for his age and condition. The present lecture has as aim to inquire about the reasons of school failure in Argentina. At first will be approached multidimensional factors, then, will be studied motivation as a specific factor. About the multidimensional reasons that could be noted are explained one about the actual educational model history -showing the similarities between that and the school when was arising- and one about the educative politics carried out in the last years -explaining they are leading to a school degradation. Moreover, the school motivation is defined as a process that interrelate cognitive, affective, social and academic elements, indicating that motivation is an intern problem in school. It's proposed to ponder about the possibility of promote new intervention ways related to motivation as a global process and the relation with school failure, pretending answer that trouble through a school alternatives around the world revision.

## Key words

School Failure, Multidimensional Approach, Motivation, Educational Psychology

## BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro Valverde, A. y Chavarría, G. (2002). La motivación. Una actividad inicial o un proceso permanente. *Pensamiento Actual*, 3(4), 33-40.
- Antelm Lanzat, A. M., Gil López, A. J. y Cacheiro González, M. L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y educadores*, 18(3), 471-489.
- Castro Carrasco, P., J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación y Educadores*, 46(1), 159-172.
- De Luca, R. (2017). *Brutos y Baratos: descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones ryr.
- Lucero, C. y Viamonte Leme, L. (2010). Notas acerca de los sentidos del fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2).
- Rogero Anaya, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. En *la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (21), 9-13.

# EL LUGAR DE LA PSICOLOGÍA EN LOS PRIMEROS PLANES DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UBA, 1896-1918

Ibarra, María Florencia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

Dentro de una investigación más amplia que propone el estudio de los Programas Académicos de Psicología de la UBA entre 1901-1957, la presentación analiza el lugar de la asignatura Psicología en los primeros Planes de Estudio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Para ello se consultaron documentos del Archivo de la UBA, estatutos y ordenanzas de aprobación de Planes de Estudios, los cuales se han interpretado a partir de fuentes primarias y secundarias. La indagación busca mostrar la importancia del análisis del contexto curricular en que se ha insertado la asignatura al momento de abordar los contenidos de los Programas. Así, en el contexto sociopolítico del conservadurismo (1880-1916) y en la atmósfera de ideas del positivismo en Argentina, se crea en 1896 la Facultad de Filosofía y Letras, cuyo primer Plan de Estudios presenta un sesgo enciclopedista, acorde al acento cientificista en la investigación en Filosofía y al objetivo de formar profesores de enseñanza media. Sucesivas modificaciones curriculares (1899, 1905, 1912) afianzan hasta 1918 el carácter de ciencia experimental otorgado a la psicología, conforme al ideal de ciencia fundada en la observación y acorde al modelo de las ciencias naturales.

## Palabras clave

Historia, Psicología, Argentina, Programas

## ABSTRACT

THE PLACE OF PSYCHOLOGY IN THE FIRST PLANS OF STUDIES OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND LETTERS, UBA, 1896-1918

Within a broader investigation that proposes the study of Academic Programs of Psychology of the UBA between 1901-1957, the presentation analyzes the place of the subject-matter Psychology in the first Syllabus of the Faculty of Philosophy and Letters of the UBA. For this purpose, documents of the Archive of the UBA, statutes and ordinances of approval of Plans of Studies were consulted, which have been interpreted from primary and secondary sources. The investigation seeks to show the importance of the analysis of the curricular context in which the subject has been inserted when addressing the contents of the Programs. Thus, in the socio-political context of conservatism (1880-1916) and in the atmosphere of ideas of positivism in Argentina, the Faculty of Philosophy and Letters was created in 1896, whose first Plan of Studies presents an encyclopedist bias, according to the scientificist accent in Research in Philosophy and the goal of training secondary school teachers. Successive curricular modifications (1899, 1905, 1912) consolidate until 1918 the character of experimental science given to psycho-

logy, according to the ideal of science based on observation and according to the model of the natural sciences.

## Key words

History, Psychology, Argentina, Syllabus

## BIBLIOGRAFÍA

- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Camilloni, A. (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular" en *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, AAVV, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Medicina.
- Germani, G. (1990) "Hacia una democracia de masas" en Kogan, H. y Sanguinetti (comp.), *Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado*, Bs.As. Eudeba, p.144-160.
- Goodson (2003). *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ingenieros, J. (1910). "Los estudios psicológicos en la Argentina". *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencia, Educación*, 5, 291-314. También fue publicada en Hugo Vezzetti (Ed.). *El nacimiento de la psicología en la Argentina* (pp. 61-78). Buenos Aires: Puntosur, 1988.
- Miceli, C.; Bruno, D.; Riccitelli, L.; Celentano, C. & Reghitto, M.A.: (2011). *Acerca de la creación de la primera cátedra de psicología en la Facultad de Filosofía y letras de la UBA, 1896*. En *Actas del XII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Octubre de 2011*, Ed. Facultad de Psicología, UBA.
- Miceli, C.; Bruno, D. (2012). Ernesto Weigel Muñoz: precursor de la enseñanza de la Psicología en la Universidad de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones*, 19(2), 203-211. Recuperado en 04 de julio de 2017, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862012000200028&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000200028&lng=es&tlng=es)
- Narvaja de Arnoux, E (2006) *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Argos Editor.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.
- Rossi, L. (2001). *Instituciones de psicología aplicada según períodos políticos y cambios demográficos en Argentina. Vestigios de Profesionalización*. En Lucía Rossi (Directora). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión*, (141-161). Buenos Aires: EUDEBA.
- Van Dijk, T. (2008). *Semántica del discurso e ideología*. En *Discurso y Sociedad*, 2(1), 201-261. Recuperado de [www.dissoc.org](http://www.dissoc.org).



# MALTRATO ESCOLAR: BULLYING Y CYBERBULLYING. UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Lanzillotti, Alejandra Inés

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

Este estudio se orienta a indagar la presencia, características y propuestas de intervención en lo que refiere a situaciones de maltrato escolar, tanto presenciales (bullying) como en su modalidad cibernética (cyberbullying) en una muestra de adolescentes escolarizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 92 estudiantes de escuelas medias (62% mujeres), con edades comprendidas entre 13 y 19 años ( $M = 16.1$ ;  $DE = 1.8$ ) completaron una serie de instrumentos autoadministrables. Dentro de los resultados, se destaca que las modalidades de bullying reportadas en mayor medida por los participantes fueron poner apodosos o ridiculizar, hacer a un lado o no juntarse, y hacer daño físico. Mientras que dentro de las modalidades de cyberbullying se destacaron la denigración, la difusión de información personal, la exclusión y el hostigamiento. Dentro de las propuestas de intervención los alumnos mencionaron la participación de los compañeros, docentes y familias. Se discuten estos resultados y sus implicancias a fin de favorecer el adecuado abordaje de esta problemática en nuestro contexto.

## Palabras clave

Maltrato Escolar, Bullying, Cyberbullying, Características, Buenos Aires

## ABSTRACT

**BULLYING AND CYBERBULLYING. AN STUDY IN MIDDLE SCHOOL STUDENTS OF BUENOS AIRES**

This study aims to investigate the presence, characteristics and proposals for intervention regarding school abuse situations, both bullying and cyberbullying, in a sample of middle school students of Buenos Aires. 92 middle school students (62% women), aged between 13 and 19 years old (age  $M = 16.1$ ;  $SD = 1.8$ ) completed a series of self-report instruments. Within the results, it is highlighted that the forms of bullying reported to a greater extent by the participants were to name-calling or ridiculing, social exclusion and isolation, and hitting or harming peers. While among the modalities of cyberbullying the ones that were highlighted were: denigration, spreading of personal information, exclusion and harassment. Within the proposals of intervention the students mentioned the participation of peers, teachers and families. These results and their implications are discussed in order to favor the adequate approach of this problem in our context.

## Key words

School Abuse, Bullying, Cyberbullying, Characteristics, Buenos Aires

## BIBLIOGRAFÍA

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.04.011
- Casas, J. A., Del Rey, O., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 580-587. doi:10.1016/j.chb.2012.11.015
- Kraft, & Wang. (2009). Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: A study on students' perspectives. *International Journal of Cyber Criminology, 3*(2), 513-535.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.06.007
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass, 10*(9), 519-532. doi:10.1111/spc3.12266
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2014). Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents – a Review. *Educational Psychology Review, 27*(1), 135-152. doi:10.1007/s10648-014-9261-7
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence, 8*(2), 159-176. doi:10.1080/15388220802074165
- Wang, J., Lannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Illinois: Research Press.

# CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN JÓVENES INFRACTORES A LA LEY PENAL DE SECTORES SOCIALES VULNERABLES

Legaspi, Leandro; Virgili, Natalia Alejandra; Vicente Miguelez, Violeta; Valenzuela, Viviana; Czerniuk, Renee  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

En el marco de los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación y de la línea de investigación que venimos desarrollando, nos proponemos estudiar la articulación entre factores psicológicos y determinantes sociales involucrados en la construcción de la identidad en jóvenes de ambos sexos –de 16 a 18 años–, que están cumpliendo una medida judicial-penal en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de un estudio empírico, exploratorio y descriptivo, de corte transversal. Con un abordaje cualitativo, basado en el estudio de casos, se utilizaron como técnicas de recolección de datos los grupos de discusión y la entrevista en profundidad. Se analizaron los relatos recolectados en 7 grupos de discusión y 18 entrevistas con herramientas del Análisis del Discurso, recuperando las historias y privilegiando la voz de los actores, haciendo hincapié en los contextos de socialización y los condicionamientos materiales y simbólicos de estos jóvenes. En línea con la presentación de resultados que venimos realizando, en esta ponencia particularmente, analizaremos la relación entre las trayectorias de vida y las diversas modalidades identitarias de estos jóvenes. Se pondrá especial énfasis en cómo se entrama la experiencia delictiva, sus modos de representar el delito y el vínculo con sus pares en los procesos subjetivos de construcción identitaria.

## Palabras clave

Jóvenes infractores a la ley penal, Identidad, Contextos vulnerables, Experiencia delictiva

## ABSTRACT

IDENTITY CONSTRUCTION IN YOUNG OFFENDERS FROM VULNERABLE SECTORS OF SOCIETY

From the framework of Guidance and Counseling Psychology's current approaches and the line of research developed by this team, we intend to study the relation between psychological factors and social determinants involved in identity construction of young men and women offenders between 16 and 18 years old that are serving their sentence in Buenos Aires City. This is an empirical, exploratory, descriptive and transversal study, with a qualitative approach and based on case studies. Discussion groups and in-depth interviews were used as data gathering techniques. The life stories collected in 7 discussion groups and 18 interviews were analyzed using Discourse Analysis' tools, highlighting the voices of the actors and giving emphasis on contexts of socialization and on material and symbolic constraints these young people have. In this presentation we analyze the link between the life paths and the diverse identity

modalities of these young people, accordingly to the results we have been showing in the past presentations. We focus here, on how criminal experience is integrated into their lives, what perceptions about illegal experiences they have, and how their peer relationships are, regarding in the subjective processes of self-construction.

## Key words

Young offenders, Identity, Vulnerability context, Criminal experience

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson 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. (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 Castorina, Aisenson, Elichiry, Lenzi y Schlemenson (comp.). Psicología Educativa Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa, (pp. 41-95). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aisenson, G. (2009). Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Conservatoire National des Arts et Métiers. Buenos Aires, Argentina.
- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Duro, L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Del Re, V.; Bailac, K.; Suescún, J. (2011). "Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa". Anuario XVIII de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 0329-5885
- Aisenson, D. (2008). El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social. En Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta. Diciembre de 2008, 6-12.
- 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. En Anuario XV de Investigaciones. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 71-80.
- Aisenson, D. & Aisenson, G. (2011). "Le transizioni e la costruzione dell'identità nei giovani". En Nota L. e Soresi S. (Eds.), Sfide e Nuovi orizzonti per l'orientamento. 2. Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali. Pp 256-267.
- Auyero, J., y Berti, M. (2013). La violencia en las márgenes. Buenos Aires. Editorial Katz.
- Bauman, Z. (1999). Modernidad líquida. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Blustein, D. L., Juntunen, C. L., & Worthington, R. L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. In S.D.

- Brown & R. W. Lent (eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd. Ed.). NY: Wiley.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H. & Perry, J. C. (2005). An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice. *En The Counseling Psychologist*, 33, 141-179.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI: México.
- Bordigoni (2001), *Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion*. Cereq Bref n°171 Marseilles: CERREQ.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos (LC/G.2113-P)*, Santiago de Chile.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2013) *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Chaves, M. (2005) *Jóvenes, Territorios y Complicidades, Una antropología de la Juventud Urbana*, Ed. Espacio.
- Collin, A. & Young, R.A. (eds.) (2000). *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daroqui, A. (COMP) (2009), *Muertes silenciadas. La eliminación de los "delincuentes"*, Bs. As: Ed. del CCC.
- Dubar, C. (1998). *Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques*. In: *Sociétés contemporaines* N°29, 1998. pp. 73-85.
- Dubar C. (2003), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF [1ère éd. : 2000].
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2006) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Erikson, E. (1978). *Identity youth and crisis*. New York: Norton & Company
- Filmus, D. & Braslavsky, C. (1987). *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. En *Cuadernos FLACSO* (3). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Filmus, D., Kaplan, K., Miranda, A. & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. La escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Santillana.
- Gavilan, M. (2006). *La Orientación y la Educación: Investigación en Áreas de Alta Vulnerabilidad Psicosocial*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2006, 7 (2), pp. 103-114
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.
- Gottfredson, L. S. (1981). *Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations*. *Journal of Counseling Psychology (Monograph)*, 28 (6), 545-579.
- Guemureman, S. (Comp.). (2005) *Erase una vez... un tribunal de menores. Observatorio sobre demandas de intervención judicial en los tribunales de menores*. Buenos Aires: Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho - UBA.
- Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona: Alertes S.A. Primera Ed.
- Ivey, A & Collins, N. (2003). *Social Justice: A Long-Term Challenge for Counseling Psychology* *The Counseling Psychologist* 2003; 31; 290
- Jacinto, C.; Wolf, M; Bessega, C. & Longo, M. E. (2005). *Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo*. Ponencia presentada en el 7° 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).
- Kessler, G. (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós
- Kessler, G.; Merklen, D. (COMP). (2013) "Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?", Buenos Aires, Paidós, 176 p. ISBN 978-950-12-6586-6.
- Legaspi, L.; Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Duro, L.; Moulia, L.; Lavatelli, L.; Bailac, S.; Czerniuk, R. De Marco, M.; Tripodi, F.; Cura, T. (2012). "Temporalidad e identidad en jóvenes vulnerables". *Anuario XIX de Investigaciones*. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. En Margulis, M. (Ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Miguez, D. (2008) *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires, Biblos
- Miranda, A. & Otero, A. (2005). *Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (25).
- Perez Islas, J.A. (2000) "Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud". En G. Medina Carrasco (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. Mexico. El Colegio de México, pp. 311-341
- Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma
- Reguillo Cruz, R. (2002). *Cuerpos juveniles, políticas de identidad*. En Carles Feixa, Fidel Molina y Carles Alsinet (Eds.), *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- Richardson, M.S. (2008). *Social justice and social constructionism in vocational psychology*. In D. L. Blustein and G. Stead (Co-Chairs), *Critical psychology and vocational psychology: An integrative social justice analysis*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association. Boston: MA.
- Ruggiero, V.; South, N. (1997). *The Late City as Bazaar. Drug, Markets, Illegal Enterprise and Barricade*. *British Journal of Sociology*, 48 (1), pp. 54-70.
- Sarmiento y equipo (2008) *Sarmiento, Alfredo José et al. Las conductas transgresoras de los adolescentes en conflicto con la ley penal: su relación con las perturbaciones en el vínculo primario*. *Anuario de investigaciones Facultad Psicología, UBA.*, Dic 2009, vol.16, p.51-57.
- Savickas, M.; Nota, L., Rossier, J; Dauwalder, J.p.; Duarte, M. E.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R.; Van Vianen, A., E.M. & Bignon, C. (2010). *Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21e siècle, L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, 5- 39.
- Vera, E. M., & Speight, S. L. (2003). *Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles*. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 253-272.
- Vidondo, M (2013) "Construcción de proyectos en contextos de vulnerabilidad social: Las representaciones de futuro de los adolescentes infractores a la ley penal", *Actas III Reunión Nacional de Investigadores en Juventud*, Red de investigadores en Juventud,
- Vidondo, M. (2012) "Las escuelas y los adolescentes infractores a la ley penal", *Formadores*, Instituto Superior de Formación Docente de Vicente López, Vol. 12, Setiembre, 2012, pp75-81
- Vidondo, M (2011) "La construcción de proyectos laborales de jóvenes infractores a la ley penal", *Actas II Reunión Nacional de Investigadores en Juventud*, ISSN 1851-4871, Red de investigadores en Juventud, Disco Compacto
- Wacquant, L. (2001) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio*. Buenos Aires. Manantial.
- Young, R. A., & Valach, L. (2000). *Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective*. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 181-196). Cambridge, England: Cambridge University Press.

# REPETIR, SUBLIMAR: DETERMINANTES INCONSCIENTES EN LA ELECCIÓN PROFESIONAL

Leoz, Gladys

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

---

## RESUMEN

La gestación y puesta en marcha de un proyecto educativo personal se sostiene en la elección de una profesión. La historización de esa decisión nos permite visibilizar motivaciones conscientes e inconscientes que configuran el campo propicio para que esa singular elección tenga lugar. En este trabajo se analizan las entrevistas en profundidad administradas a 20 estudiantes de profesorado universitario y terciarios de la provincia de San Luis, indagando en distintos aspectos de la elección profesional: tipo de elección, modo en que se toma la decisión de cursar la carrera docente, motivos manifiestos y entramado inconsciente que dan lugar a una elección siempre subjetiva y singular. El análisis -desde una mirada psicoanalítica- pone especial atención a los procesos identificatorios con figuras que cumplen funciones maternas y paternas, que dan lugar a la repetición, la formación reactiva o la sublimación. Así mismo se visibiliza el modo en que la función subjetivante del docente opera los sobre todo en aquellos casos en los que prima el desamparo.

## Palabras clave

Elección profesional, Motivación inconsciente, Profesorados universitarios, Profesorados terciarios

## ABSTRACT

REPEAT, SUBLIMATION: UNCONSCIOUS DETERMINANTS IN PROFESSIONAL ELECTION

The gestation and implementation of a personal educational project is based on the election of a profession. The historization of this decision allows us to visualize conscious and unconscious motivations that configure the propitious field for that singular election to take place. In this paper, we analyze the in-depth interviews administered to 20 students of university and tertiary professors of the province of San Luis, investigating in different aspects of the professional election: type of election, way in which the decision to take the teaching career is taken, Manifest motives and unconscious framework that give rise to an always subjective and singular election. The analysis - from a psychoanalytic perspective - puts special attention to the identification processes with figures that fulfill maternal and paternal functions, that give place to the repetition, the reactive formation or the sublimation. Likewise, the way in which the subjectivist function of the teacher operates, especially in those cases in which the helplessness prevails, is seen.

## Key words

Professional election, Unconscious motivation, University professors, Tertiary teachers

## BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) (2006) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.
- Covnatsky de Katz, M. (2001) Orientación vocacional. Enfoque psicoanalítico. Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA), v. 23(Nº 2), p. 459-484,.
- Müller, M. (2009). Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Viñar, M. (2009). Las adolescencias del siglo XXI. Docta. Revista de Psicoanálisis. Año 7/ Primavera 2009. Adolescencias. Pag. 95-116. Córdoba: Publicación de la Asociación Psicoanalítica de Córdoba.

# PUENTES, MEDIACIONES Y ACOMPAÑAMIENTOS PARA UNA INSERCIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA TUTORES PARES, FACULTAD PSICOLOGÍA, UNLP

Malagrina, Julieta Karen; Scabuzzo, Antonela; Buetti López, María Aldana; De Cristófolo, Cecilia  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

En sintonía con las políticas en la UNLP, con el fin de potenciar el ingreso, la permanencia, el egreso y las diversas trayectorias académicas, la Facultad de Psicología ha puesto en marcha distintos dispositivos para el diagnóstico integral y de formulación de estrategias a partir de un Sistema de Tutorías. El total de la matrícula de alumnos de primer y segundo año ha sido distribuido a Tutores alumnos de los últimos años de la carrera o recién graduados quienes ofertaron diferentes modalidades de encuentro y comunicación con sus tutorandos. Se han llevado a cabo además talleres ofertados en forma masiva a los alumnos de dichos años con temáticas afines a las problemáticas que más obstaculizan la afiliación universitaria en los primeros tiempos de la carrera. En este trabajo queremos transmitir el sistema de trabajo llevado adelante con los tutores, (capacitación, diseño y estrategia de las actividades) teniendo en cuenta la concepción de estudiante universitario de la cual partimos y su consecuente repercusión en el tipo de acompañamiento que consideramos necesita para desempeñarse en la institución; nuestra idea de docencia y acompañamiento en la enseñanza y nuestra concepción de universidad pública inclusiva.

## Palabras clave

Inclusión, Universidad Pública, Inserción Académica, Andamiaje, Tutores Pares

## ABSTRACT

BRIDGES, MEDIATIONS AND ACCOMPANIMENTS FOR AN INCLUSIVE INSERTION IN THE PUBLIC UNIVERSITY. STRATEGIES OF THE PAIRED TUTORS PROGRAM, FACULTY PSYCHOLOGY UNLP

In line with the policies in the UNLP, in order to enhance admission, permanence, graduation and various academic trajectories, the Faculty of Psychology has implemented different devices for the integral diagnosis and formulation of strategies from A System of Tutorials. The total enrollment of first and second year students has been distributed to Tutors students of the last years of the race or recent graduates who offered different modalities of meeting and communication with their tutorandos. There have also been workshops offered in a massive way to the students of those years with subjects related to the problems that most hinder the university affiliation in the early stages of the career. In this paper we want to convey the work system carried out with the tutors (training, design and strategy of the activities) taking into account the conception of university student from which we started and its consequent reper-

cussion in the type of accompaniment that we consider necessary to Perform in the institution; Our idea of ??teaching and accompaniment in teaching and our conception of inclusive public university.

## Key words

Inclusion, Public University, Academic Insertion

## BIBLIOGRAFÍA

- Cadzen, C. (1991) Cap. 6. "Discurso en clase y aprendizaje del alumno". En El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2001) Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- Carlino, P. (2002) Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. Revista Iberoamericana de Educación, versión digital, agosto de 2002, OEI. Disponible en Internet en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2002) Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia invitada en el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subsección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en Internet en [http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital/](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/)
- Carlino, P. (2003) Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 N° 20 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida, enero- febrero-marzo de 2003, 409-420. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>
- Carlino, P. (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. Ponencia presentada en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2-5 de mayo de 2003
- Ezcurra, A. M. (2011) Educación universitaria y reproducción de la desigualdad. En Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012) Trayectorias y formación en el contexto educativo. En Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacio de formación. Rosario: Homo Sapiens
- Vigotsky, L. (2000) Cap.6: Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica

# VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES EN LAS REDES SOCIALES. AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Maltaneres, Valentina; Savino, Celina Mabel

Universidad Nacional de Rosario - Ministerio de Educación de Santa Fé. Argentina

---

## RESUMEN

Se presentan los resultados de la segunda fase de una investigación acreditada en la UNR, orientada a profundizar el conocimiento sobre la violencia en los escenarios virtuales, entre estudiantes de escuelas primarias y secundarias de la Provincia de Santa Fe. Refiere como violencia un conjunto amplio de acciones tales como hostigamiento, maltratos, filmación y difusión de videos violentos o que vulneran derechos de otras personas, mediante el uso de TIC. La investigación busca identificar percepciones, evaluaciones morales, y significados de los estudiantes sobre estos eventos. En esta segunda etapa se administró una encuesta digital a una muestra de 4384 estudiantes de escuelas públicas (78,1%) y privadas (21,9%); primarias y secundarias, en los cinco nodos de la provincia de Santa Fe. La edad promedio de los mismos es 13,9 años (DE=2,2 años), y el 51,2% fueron mujeres y el 48,8% varones. Los resultados permiten caracterizar a los estudiantes en cuanto al uso de redes sociales; identificar el grado de prevalencia del problema entre los mismos; y conocer sus ideas respecto al origen de estos episodios. Los hallazgos aportan insumos para la siguiente fase cualitativa de investigación y proponen una agenda de trabajo para familias y educadores en la construcción de ciudadanía

## Palabras clave

Violencia, Redes sociales, Ciberacoso, Juicio moral, Estudiantes, Ciberciudadanía

## ABSTRACT

STUDENT VIOLENCE IN SOCIAL NETWORKS. RESEARCH ADVANCES  
These are the results of the second phase of an investigation, aimed to go into detail on cases of violence in virtual scenarios among primary, middle and high school students in Santa Fe. Violence is seen in many forms, such as harassment, mistreatment and filming and diffusion of violent or offensive videos against people rights, using ICT. The research seeks to identify students' perceptions, moral evaluations, and meanings for these events. In the second stage, a digital survey was administered to a sample of 4384 students from public (78.1%) and private (21.9%) primary and secondary schools, distributed in the five nodes of the province of Santa Fe. The mean age was 13.9 years (SD = 2.2 years); 51.2% were females and 48.8 males. The results allow characterizing the students in the use of social networks; identifying the prevalence degree of the problem between them; and knowing their ideas regarding the origin of these episodes. The findings provide inputs for the next qualitative research phase and propose a work agenda for families and educators to build citizenship

## Key words

Violence, Social networking, Cyberbullying, Moral judgment, Students

## BIBLIOGRAFÍA

- Aviles Martínez, J.M. (2013) Herramientas para la evaluación del bullying. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 138-167
- Aviram, R. (2002). ¿Conseguiré la educación domesticar a las TIC?. II Congreso europeo de TIC en la educación y la ciudadanía. Barcelona, 26, 27 y 28 de junio. Documento disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/pon1.pdf>
- Alexander, Ch.S. & Becker, H.J. (1977). The Use of Vignettes in Survey Research. *The Public Opinion Quarterly*, 42(1), 93-104.
- Barlinska, J., Szuster, A. and Winiewski, M. (2013), Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence, and Empathy. *J. Community Appl. Soc. Psychol.*, 23: 37-51.
- Berson, I. R.; Berson, M.J. y Ferron, J. M. (2002) Emerging Risks of Violence in the Digital Age: Lessons for Educators from an Online Study of Adolescent Girls in the United States. *School Violence* 1(2): 51-72
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psycosocial Intervention*. Vol 21 N.1. 91-101
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: Riesgos y Promesas de Las Nuevas Tecnologías de la Información. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica.
- Campelo, A. (2016) Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc libros.
- Castro Santander, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia. Internet y prevención del cyberbullying. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 49-70. Recuperado en 12 de junio de 2017, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432013000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000200004&lng=es&tlng=es).
- Catalina García, B.; López de Ayala López, MC. y García Jiménez, A. (2014): Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462-485. [http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1020\\_UR/23es.html](http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1020_UR/23es.html)
- Chisholm, J. (2006). Cyberspace Violence against Girls and Adolescent Females. *Ann N Y Acad Sci. Nov*;1087:74-89
- Colombo, G. B. (2011) Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 8-9, núm. 15-16, 2011, 81-104
- Comellas, M.J. (2008). La violencia a las escuelas. Por qué un cambio de enfoque?. *Revista Psicopedagogía* 25 (78): 255-63
- Czarny, M. y Urbas, A (2007). De qué hablamos cuando decimos "Uso responsable de las TIC por parte de niños, niñas y adolescentes". Colección EducAr CD 27. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- D'Angelo, L. A. y Fernandez, D.R. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) –Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), abril de 2011
- Durán, M.; Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, XXII 159-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15832806017>
- Flores Fernández J. (2009). Uso seguro de Internet y ciudadanía digital responsable. En <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/uso-seguro-de-internet-y-ciudadania-digital-responsable.shtml>
- Galindo J. A. (2009) Ciudadanía digital. *Revista Signo y Pensamiento* 54 volumen XXVIII.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kornblit, A. (2007). *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos
- Lam, L.T.; Cheng, Z. & Liu, X. (2013). Violent Online Games Exposure and Cyberbullying/Victimization Among Adolescents *Cyberpsychology, Behavior, and Social networking* Volume 16, Number 3, 159-165
- Maltaneres, V. (2014). Educar con TIC: claves para pensar la ciudadanía digital y convivencia en la red. *Revista Ciencias de la Educación* N°9, 53-64
- Meirieu, Ph. "El significado de educar en un mundo sin referencias". Conferencia del 27 de junio de 2006 para los Institutos de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Moratto, N., Cárdenas, N. & Berbesí, D. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 70-78.
- Narvaez, D. (2005) The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond: Schemas, Expertise, and Character. En *Moral motivation through the life span. Nebr Symp Motiv.* 2005; 5, 119-63.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010). *Violencia en las escuelas. Un Relevamiento desde la Mirada de los Alumnos*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas -1a ed.* - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
- Potocnjak, M.; Berger, C. y Tomacic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *PSYKHE*, Vol. 20, N° 2, 39-52
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (2000). A neo-Kohlbergian approach. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381–395
- Sánchez-Carrero, J. (2009). Pequeños televidentes / Pequeños productores. De cómo los niños participan en la ciudadanía comunicativa. *Rev. Palabra Clave* Volumen 12 Número 1
- UNICEF (2011) Encuesta a adolescentes sobre consumo de medios, Internet, redes sociales, radio, TV y medios gráficos UNICEF Argentina on Nov 23, 2011 Disponible en <http://www.slideshare.net/unicefargentina/unicef-argentina-encuestaconsumosadolescentesembargado>
- UNICEF (2011) Informe La adolescencia una época de oportunidades. Disponible en [http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC\\_2011\\_Main\\_Report\\_SP\\_02092011.pdf](http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf).

# CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA. TRAMAS EN SUS NARRATIVAS, DE LO SINGULAR A LO SOCIAL Y CULTURAL

Meschman, Clara Liliana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo emerge 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". La experiencia 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 "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para inclusión, calidad y lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes", dirigido por Mgr. Erausquin, son base primordial de esta indagación. El tema de la identidad docente ha generado interés en los últimos años, por los cambios en la percepción de la tarea docente y en cómo se ven a sí mismos quienes eligen ser profesores, en contextos de formación universitaria. La etnografía educativa, como metodología de investigación, permite identificar indicadores de construcción de identidad. El instrumento para la recolección de datos es la narrativa de trayectoria, como forma de acceso privilegiado a indicadores, en búsqueda del sentido de los cambios que marcan las historias personales y sociales, y los procesos de transformación y/o reproducción.

## Palabras clave

Construcción de identidad, Trayectorias de profesores en Psicología, Narrativas, Socio-cultural

## ABSTRACT

CONSTRUCTION OF TEACHING IDENTITY OF THE PROFESSOR OF PSYCHOLOGY. PLOTS IN THEIR NARRATIVES, FROM THE SINGULAR TO THE SOCIAL AND CULTURAL

This work emerges from the Master's Thesis on Cognitive Psychology and Learning, in FLACSO, of the author: "Construction of teachers' identity in Psychology from the perspective of their narratives on the educational experience." The experience in the Special Didactic Chair and Psychology Teaching Practice, the PROINPSI research, and the UBANEX Program, led by Mgr. García Labandal, and the UBACyT Research Project "Participatory appropriation and construction of meanings in intervention practices for inclusion, Quality and social bond: exchange and development of tools, knowledge and experiences between psychologists and other agents, "led by Mgr. Erausquin, are the fundamental basis of this inquiry. The issue of teacher identity has generated interest in recent years, by the changes in the perception of the teaching task and in how they see

themselves who choose to be teachers, in contexts of university formation. Educational ethnography, as a research methodology, allows the identification of identity construction indicators. The instrument for the collection of data is the narrative of trajectory, as a form of privileged access to indicators, in search of the meaning of the changes that mark the personal and social histories, and the processes of transformation and / or reproduction.

## Key words

Identity construction, Trajectories of teachers in Psychology, Narratives, Socio-cultural

## 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. J. 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 I P N.
- 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.

# HUMOR E LITERATURA INFANTIL

Pereira Dos Reis, Mariana  
Centro Universitário FIEO. Brasil

---

## RESUMEN

La investigación de doctorado busca la intersección de dos campos temáticos: los estudios del psicoanálisis sobre el humor y la literatura infantil en el contexto escolar. Considerando que el humor es importante para la economía psíquica (Freud, 1905), representando una salida sana para escapar de la realidad incómoda que nos trae sufrimiento y que el humor también es uno de los elementos humanizantes encontrados en la literatura (Candido, 2011), nos interesa ampliar la mirada sobre la literatura infantil en el contexto escolar. Por tanto, se busca con esta investigación estudiar la importancia del humor en la construcción de la literatura infantil y, para tanto, se optó por verificar, de manera más específica, si el acervo ofrecido por la red estatal de enseñanza de São Paulo, a través del Programa “Leer y Escribir”, contempla libros que poseen el elemento humorístico y, en caso afirmativo, como este se manifiesta y en qué tipo de texto. Para tanto, será realizado un análisis cuantitativo y cualitativo del acervo elegido.

## Palabras clave

Humor, Psicoanálisis, Literatura, Literatura infantil

## ABSTRACT

### HUMOR AND CHILDREN'S LITERATURE

PhD research seeks the intersection of two thematic fields: studies of psychoanalysis on humor and children's literature in the school context. Considering that humor is important for psychic economics (Freud, 1905), representing a healthy outlet to escape the uncomfortable reality that brings us suffering and that humor is also one of the humanizing elements found in literature (Candido, 2011), we are interested in expanding the perspective on children's literature in the school context. Therefore, this research seeks to study the importance of humor in the construction of children's literature and, for that, it was decided to verify, more specifically, if the collection offered by the state education network of São Paulo, through the “Read and Write” Program, contemplates books that have the humorous element and, if so, how it is manifested and in what type of text. For this, a quantitative and qualitative analysis of the chosen collection will be carried out.

## Key words

Humor, Psychoanalysis, Literature, Children's literature

## BIBLIOGRAFÍA

- Candido, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. 24 (9): 803-809, set, 1972.
- Candido, A. O direito à literatura. *Vários Escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.
- Freud, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente [1905]. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, v. VIII, 1969.
- Freud, S. O humor [1927]. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1969.
- Freud, S. Escritores criativos e devaneios [1907]. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Trad. De Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. IX, p. 147-159, 1980.
- Freud, S. Além do princípio do prazer [1920]. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Trad. De Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1980.
- Freud, S. O mal-estar na civilização [1930]. In: *Obras escolhidas de Sigmund Freud*. Trad. de Isabel Castro Silva. Relógio D'água, 2008.
- Kupermann, D. Ousar rir. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- Zilberman, R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: R. Zilberman (org) et al. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

# LA INCLUSIÓN Y EL TRABAJO CON PADRES EN EL TRATAMIENTO DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. PARA SEGUIR PENSANDO

Pereira, Marcela

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo se realiza en el marco de los tratamientos psicopedagógicos a niños con problemas de aprendizaje, del servicio de Psicopedagogía Clínica que funciona en la Facultad de Psicología de la UBA. Es sabido que desde los orígenes del psicoanálisis la pregunta por la incorporación o no de los padres al trabajar con niños, ha estado presente y son variadas las respuestas. En este caso, al incluirlos como parte del encuadre del servicio asistencial, algunos interrogantes que intentaremos abordar son: ¿Cómo está anudado en los padres el lugar del niño, qué valor guarda para ellos, que lugar ocupa como objeto en el nudo de los padres (Flesler, 2011) Qué del niño genera algún interrogante en los padres acerca de los aspectos restrictivos de los hijos? ¿Qué nos inquieta de los padres? ¿Cuáles son los suministros narcisísticos necesarios que pueden colaborar en una mayor plasticidad psíquica y en oportunidades de simbolización? No somos terapeutas de los padres, pero ¿cómo pensar nuestras intervenciones con ellos? Trabajamos hacia la posibilidad de reconocer y reconocerse en algún malestar. Nos interesa que la oferta simbólica se despliegue, se transforme, favoreciendo procesos que promuevan el despliegue de una subjetividad reflexiva y deliberante (Castoriadis, 1993).

## Palabras clave

Grupos de reflexión con padres, Transmisiones parentales, Intervenciones, Transformaciones

## ABSTRACT

INCLUSION AND WORK WITH PARENTS IN THE TREATMENT OF CHILDREN WITH LEARNING PROBLEMS. TO FOLLOW THINKING

The present work is carried out in the framework of the psychopedagogical treatments to children with learning problems, of the Clinical Psychopedagogy service that works in the Faculty of Psychology of the UBA. It is well known that since the origins of psychoanalysis the question of whether or not parents have been involved in working with children has been present and the answers varied. In this case, by including them as part of the framework of care, some questions that we will try to address are: How is the place of the child knotted in the parents, what value does it hold for them, which place occupies as an object in the knot of the parents (Flesler, 2011) What of the child generates some question in the parents about the restrictive aspects of the children? What worries us about parents? What are the necessary narcissistic supplies that can contribute to greater psychic plasticity and opportunities for symbolization? We are not parental therapists, but how do we think

about our interventions with them? We work towards the possibility of recognizing and recognizing ourselves in some discomfort. We are interested in the symbolic offer being deployed, transformed, favoring processes that promote the deployment of a reflexive and deliberative subjectivity (Castoriadis, 1993).

## Key words

Problems of learning, Reflection groups with parents, Parental transmissions, Interventions, Transformations

## BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2010). Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Flesler, A. (2011). El niño en análisis y las intervenciones del analista, Buenos Aires, Paidós.
- Kaës, R. (2009). "La realidad psíquica del vínculo", en Revista Internacional de Psicoanálisis de Pareja y Familia, N°6. 2009/2.
- 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 años". Tesis de Maestría, en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA.
- Pereira, M. (2016) Espacio de reflexión para padres de niños con problemas de aprendizaje. Una madre, un recorrido. En actas del Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Jornadas de Investigación. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Schlemenson, Pereira, y otros: El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano, Buenos Aires, Ed. Noveduc, 2005.

# EL NIÑO CON ADHD: DESAFÍO PARA EL PROFESOR

Peres Jafferian, Vera Helena  
Centro Universitário FIEO. Brasil

---

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo sensibilizar al profesor a partir de talleres de lectura sobre el manejo del alumno diagnosticado con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad -ADHD. Los participantes de los talleres serán 10 profesores de escuela particular de São Paulo, del 1º al 5º año de la enseñanza. Los datos de la encuesta serán recolectados en tres momentos: en el primero será aplicado por la investigadora el TCLE, documento de consentimiento libre e informado y después un cuestionario. En el segundo momento se realizarán 7 encuentros, semanales, de trabajo de sensibilización del profesor por medio de talleres de lectura. En el tercer momento los participantes volver a llenar el cuestionario aplicado en el primer momento. Los datos recogidos, levantados se analizan y discuten cualitativamente mediante análisis de contenido y el análisis de interpretación del psicoanálisis

## Palabras clave

Profesor, ADHD, Manejo, Profecía auto realizadora

## ABSTRACT

### THE CHILD WITH ADHD: CHALLENGE FOR THE TEACHER

The present research aims to enable teachers to deal with children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder - ADHD diagnosis through reading workshops. The participants are 10 teachers of private schools in São Paulo, from the first to the fifth year. Data on the research will be collected in 3 stages: in the first, the researcher will apply the TCLE, consent term free and clear and a questionnaire about TDAH diagnosis and handling of students with such diagnosis by the teacher. In the second stage, there will be 7 weekly meetings working with reading workshops to sensitize the teacher on the theme, debates under the supervision of the researcher. On the third stage, the participants will fill again the survey previously applied. Data found will be analysed and discussed as a result of the conclusions achieved through its content and after that an interpretative analysis based on psychoanalysis will be present.

## Key words

Teacher, ADHD, Handling, Self fulfilling prophecy

## BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J. de (1980). Manual de Psiquiatria Infantil. Rio de Janeiro: RJ. Editora Masson do Brasil Ltda.
- Barkley, R.A. & Murphy, K.R. (2008). Trastorno de Déficit de Atención/ Hiperactividad. Exercícios Clínicos. Porto Alegre. RS. Artmed editora.
- Camilo, L.A. (2014). O conceito de TDAH: concepções e práticas de profissionais da educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Medicina de Botucatu. Brazil
- Candau, V.M. et al. (1995). Oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis. R J. Vozes ed.
- Collares, C.A.L. & Moyses, M.A. A. (2014). A Educação na era dos transtornos. Em: Medicalização da educação e da Sociedade. Ciência ou Mito. Salvador, EDUFBA, p.47-68.
- Jafferian, V. (2015). O diagnóstico como destino: a criança com TDAH e a flexibilização necessária na clínica.(Dissertação de Mestrado). UNIFIEO.Osasco.
- Janin, B. et al. (2010). Niños desatentos e hiperactivos ADD/ ADHD – Reflexiones críticas acerca del Trastorno del Deficit de Atención com o sin Hiperactividad. Buenos Aires, Argentina: Noveduc libros.
- Levin, E. (1991). A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Editora Vozes. 9ª edição.p.158-159.
- Mc Mahon, S. E. (2012). Doctors Diagnose, Teachers Label: The Unexpected in Pre-Service Teachers' Talk about Labelling Children with ADHD. International Journal of Inclusive Education. 16, (3). p. 249-264.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992).Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development. Newly Expander Edition. USA.Crown House Publishing Limited.
- Seabra, M.A.B. (2012). Alunos com transtorno de Déficit de Atención e Hiperactividad: concepções e práticas de professores de escolas públicas. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
- Silva, M. da G. (2014). O TDAH e os professores de escola particular: contribuições da psicanálise. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo. USP.Instituto de Psicologia. IPUSP.

# EXPERIENCIA INTERINSTITUCIONAL: ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA

Prol, Gerardo; Kornblit, Cecilia; Veloso, Ayelén Rocio; Luque, Soledad Vanesa; Sarde, Estefanía; Martínez, Elina Soledad; Gimenez, Agustina; Touson, Melina  
Universidad Nacional de San Martín. Argentina

---

## RESUMEN

El modo de transitar la escuela secundaria de cada joven es una construcción personal, subjetiva y singular. La misma se encuentra atravesada por la coyuntura social y familiar de los jóvenes, que hacen a su modo de “estar” en la institución escolar y de habitar los distintos espacios que la conforman, como así por las formas particulares de funcionamiento de cada institución educativa. El pasaje por la escuela es multidimensional así como las trayectorias juveniles son heterogéneas. La escuela hace una propuesta común, estandarizada en función del alumno imaginado y de las expectativas puestas en él, pero luego es confrontada con los estudiantes “reales”. Lo que cada joven haga con la oferta escolar, será lo que desafíe a la escuela a pensar estrategias que apunten al trabajo significativo con cada estudiante. De esta manera el presente trabajo se propone exponer la experiencia interinstitucional entre el Programa Psicopedagógico para Adolescentes de la Universidad Nacional de San Martín y algunas escuelas secundarias del partido de General San Martín con el fin de co-construir una modalidad de trabajo, de intercambio y reflexión, en la que ambas instituciones puedan aportar conocimiento específico para pensar la dimensión escolar y la dimensión psíquica del aprendizaje.

## Palabras clave

Aprendizaje, Escuela Secundaria, Universidad, Psicopedagogía

## ABSTRACT

INTERINSTITUTIONAL EXPERIENCE: BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL

The way of passing through secondary school is a personal, subjective and singular construction for each young person. This construction is crossed by the social and family situation of young people, that make their way of “being” in the school and inhabiting the different spaces that make it up, as well as by the particular ways of functioning of each educational institution. The passage through school is multidimensional as well as the youthful trajectories are heterogeneous. The school makes a common proposal, standardized according to the imagined student and the expectations placed on them, but then is confronted with the “real” students. What each young person does with the school offer, will be what challenges the school to think strategies that point to meaningful work with each student. In this way, the present work intends to expound the interinstitutional experience between the Psychopedagogical Program for Adolescents of the Universidad Nacional de San Martín and some secondary schools of the district of General San Martín in order to co-construct a

method of work, exchange and reflection, in which both institutions can contribute specific knowledge in order to think about the school dimension and the psychic dimension of learning.

## Key words

Learning, Secondary school, University, Psychopedagogy

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. y otros (2017). *Imaginando (en) la escuela*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Entreideas, 2017
- Díaz, G. (1998) *La producción creadora: de lo público a lo privado*. En Díaz, G. y Hillert, R. *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Lumen.
- Grassi, A. (2010). *Metamorfosis de la Pubertad: El hallazgo (¿) de objeto*. En Grassi, A, Córdova, C. (Ed.) *Entre niños, adolescente y funciones parentales*. (pp. 37-45). Buenos Aires. Argentina. Editorial Entreideas.
- Prol, G. (2009). *Aproximaciones teóricas para pensar la metamorfosis del aprender en la adolescencia*. En Wettengel, L. y Prol, G. (comps). *Clínica psicopedagógica y alteridad*. Buenos Aires. Argentina. Noveduc.
- Prol G. (2009). *Escritura e intimidad en la adolescencia*. En Wettengel, L. y Prol, G. (comps). *Clínica psicopedagógica y alteridad*. Buenos Aires. Argentina. Noveduc.
- Prol, G. *Algunas puntuaciones conceptuales para pensar la psicología del desarrollo*. En *XPsicopedagogía* <http://www.xpsicopedagogia.com.ar/puntuaciones-conceptuales-pensar-psicologia-desarrollo-prol-1.html>
- Rodulfo, R. (2008). *Futuro Porvenir*. Buenos aires. NOVEDUC.
- Rodulfo, R. (1993) *Estudios clínicos*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Rother, M. C. (2006) *Entre desencantos apremio e ilusiones*. En Rother, M. C. (Ed.). *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*. Buenos Aires. Paidós.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Editorial Kapeluz.

# INCIDENCIA DEL BULLYING EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ARGENTINA

Resett, Santiago

Universidad Católica Argentina. Argentina

---

## RESUMEN

El bullying es un importante factor de riesgo para la salud mental de los individuos (Nansel et al., 2004). En la Argentina pocos estudios se han llevado a cabo para determinar la incidencia del bullying en estudiantes universitarios. Los estudios extranjeros señalan que el mismo está presente también en dicho ámbito, aunque en menor frecuencia. El objetivo del trabajo era determinar los niveles de bullying y las formas más frecuentes. Se constituyó una muestra de 332 alumnos que cursaban estudios de primero a quinto año en universidades de Paraná, Entre Ríos. El 64% eran mujeres. Las edades iban de 17 años a 34. Los participantes contestaron preguntas de victimización física, verbal y relacional del cuestionario de Schaefer y otros (2004). Los resultados indicaban que un 16% era victimizado –tomando en consideración la frecuencia y la gravedad del acoso- y la forma más frecuente de ser victimizado era la relacional, como excluir y dañar la reputación con rumores. No existían diferencias de sexo a este respecto, aunque si la edad ya que los alumnos de los primeros años eran más victimizados. En la discusión se analizan las implicancias de estos hallazgos y se brindan sugerencias para futuros estudios.

## Palabras clave

Bullying, Prevalencia, Universitarios, Argentina

## ABSTRACT

PREVALENCE OF BULLYING IN ARGENTINEAN COLLEGE STUDENTS  
Victimization is an important risk factor for the mental health of individuals (Nansel et al., 2004).. However, few studies have been conducted in Argentina to determine the prevalence of bullying in college students. International researches detected that bullying is a problems at university, but less extended. Thus, the aims of the present study were exploring prevalence of bullying and its more frequent forms. An intentional sample of 322 university students who studied regular first to fifth year in private and public universities of Paraná, Entre Ríos was constituted and 64% were women. The ages ranged from 17 years to 34. The participants answered questions of physical, verbal, and relational victimization from Schaefer et al. questionnaire (2004). The results showed that 16% of participants were victims –taking into account frequency and seriousness of bullying- and the most common form of victimization was relational –exclusion and gossips-, with very low levels of physical bullying. There were no sex differences in this regard, but age introduced differences: student from lower grades suffered from more bullying. In the discussion we analyze the implications of these findings and we provide suggestions for future studies.

## Key words

Bullying, Prevalence, College students, Argentina

## BIBLIOGRAFÍA

- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G. y Ruan, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Pediatric and Adolescent Medicine*, 158(8): 730-736.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., y Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394.

# ¿QUÉ CUESTIONES HACEN SUBJETIVANTE A UNA PRÁCTICA DOCENTE?

Ronchese, Cristina Mariel; Yorlano, María Laura; Bearzotti, Valeria  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo surge del proyecto de investigación que llevamos a cabo desde la Facultad de Psicología, UNR, denominado "Función subjetivante de la escuela primaria y de la práctica docente en contextos actuales de vulnerabilidad psicosocial". Convocadas por interrogantes emergidos de nuestras prácticas y de investigaciones previas, nos propusimos indagar, recuperar y revalorizar aquellos procesos subjetivantes que se generan a partir del quehacer docente, en la escuela actual. Entendemos por función subjetivante a la doble función de amparo y transmisión del discurso del Otro social, que puede ejercer el docente, en tanto representante adulto de la institución, que posiciona al niño desde la singularidad que caracteriza a ambos, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos, en general, y a los pares, en particular (Rosbaco, 2005). La escuela se propone, así, como la institución secundaria privilegiada del espacio social para la producción de subjetividad. Como marco referencial tomamos el psicoanálisis y consideramos, también, aportes de otras disciplinas pertinentes a la problemática. La metodología es de corte cualitativo. Optamos por el modelo de la investigación-acción, dado que este enfoque rescata el valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de los modos personales de interpretar la realidad para que los actores se comprometan en los procesos de cambio.

## Palabras clave

Escuela, Práctica docente, Función subjetivante, Vulnerabilidad psicosocial

## ABSTRACT

### WHAT QUESTIONS DO SUBJECTIVE TO A TEACHING PRACTICE?

This work arises from the research project that we conducted from the Faculty of Psychology, UNR, entitled "Subjective function of primary school and teaching practice in current contexts of psychosocial vulnerability." Summoned by questions emerging from our practices and previous research, we set out to investigate, recover and revalue those subjective processes that are generated from the teacher practice, in the current school. We understand by subjectivating function the dual function of amparo and transmission of the discourse of the social Other, which can be exercised by the teacher, as the adult representative of the institution, which positions the child from the singularity that characterizes both, Knowledge, authority, adults, in general, and peers, in particular (Rosbaco, 2005). The school thus proposes itself as the privileged secondary institution of social space for the production of subjectivity. As a frame of reference we take psychoanalysis and consider, also, contributions from other disciplines relevant to the problem. The

methodology is qualitative. We chose the action-research model, since this approach rescues the intrinsic value of the knowledge of the practice itself and of the personal ways of interpreting reality so that the actors engage in the processes of change.

## Key words

School, Teacher practice, Subjectivating function, Psychosocial vulnerability

## BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Bløj, 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.
- Bløj, A., Ocariz, M. Texto inédito: "Ayúdame a mirar. Las funciones parentales como mediatizadas de la realidad." Departamento de Niños Instituto Philippe Pinel.
- Boggino, N. (Comp.) (2005). Convivir, aprender y enseñar en el aula. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- 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.
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- Menin, O. (Comp) (1997). Problemas de aprendizaje ¿qué prevención es posible? Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

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 vul-

nerabilidad social (Inédito). Encuentro Distrital, Distrito Escolar 19ª. Escuela N° 14- Av. Rabanal 2751. Bs. As. 14/12/2005.

Untoiglich, G. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. Bs. As, Argentina: Noveduc.



# INTEGRACIÓN ESCOLAR: NIÑOS CON TRASTORNOS EMOCIONALES SEVEROS

Salinas, Victoria

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo es realizado como proyecto de tesis para obtener el grado de licenciada en psicopedagogía. En el mismo se abordará el concepto de inclusión diferenciándolo del de integración según Rosa Blanco (2006). Se trata de un trabajo exploratorio, descriptivo buscando respuestas a los siguientes interrogantes, ¿Por qué, cómo, dónde integrar chicos con Trastornos Emocionales Severos? y ¿Quién es el responsable de la integración? Los objetivos que se persiguen serían indagar acerca del modo de trabajo de los actores intervinientes en el proceso de integración de los niños con TES en las escuelas públicas; ya sea profesionales, familias o instituciones, pero especialmente la intervención psicopedagógica, investigando los distintos roles que puede tener, ya sea dentro o fuera de la institución educativa. La presente investigación se realizó en la localidad de Navarro, Pcia. de Buenos Aires, tomando como espacio de análisis la escuela especial n° 501. La salida a campo ya fue realizada y los datos están siendo procesados.

## Palabras clave

Inclusión, Integración, Trastornos emocionales severos

## ABSTRACT

SCHOOL INTEGRATION: CHILDREN WITH SEVERE EMOTIONAL DISORDERS

This work is done as a thesis project to obtain the degree of graduate in psychopedagogy. In the same it will be approached the concept of inclusion differentiating it from the one of integration according to Rosa Blanco (2006). It is an exploratory, descriptive work seeking answers to the following questions, Why, how, where to integrate children with Severe Emotional Disorders? And Who is responsible for the integration? The objectives pursued would be to inquire about the way of work of the intervening actors in the process of integration of the children with TES in the public schools; Whether professionals, families or institutions, but especially psychopedagogical intervention, investigating the different roles that can have, either inside or outside the educational institution. The present investigation will be carried out in the locality of Navarro, Province of Buenos Aires, taking like space of analysis the special school n° 501. Field output has already been performed and data is being processed.

## Key words

Inclusion, Integration, Severe emotional disorders

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15.
- Filidoro, N. (2002). "Psicopedagogía: conceptos y problemas, capítulo "La intervención psicopedagógica en niños con problemas en los procesos de constitución subjetiva".
- Janin, B. (2011). "Sufrimiento Psíquico en los niños". Editorial Noveduc.

# ADOLESCENCIAS Y EXPERIENCIAS LECTORAS: AVANCES EN LA INDAGACIÓN DE LAS SIGNIFICACIONES ACERCA DE LA LECTURA EN ADOLESCENTES PROVENIENTES DE CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIO-ECONÓMICA

Sarde, Estefanía

Universidad Nacional de San Martín. Argentina

## RESUMEN

La centralidad de los procesos de lectura y escritura en la cultura occidental y por ende en las trayectorias escolares de los adolescentes, hace que sea crucial su indagación en el diagnóstico psicopedagógico. En este trabajo se compartirán los avances de la investigación que se propone conocer y describir las significaciones que tienen los adolescentes provenientes de contextos socio-económicamente vulnerables acerca de la lectura. Considerando a esta última en una doble dimensión, por un lado como una práctica socio-cultural en tanto permite la inscripción del sujeto en la cultura y por el otro, como una construcción de sentidos, en tanto es una experiencia atravesada por la singularidad del sujeto. Esta conceptualización permite pensar la lectura como un posible espacio de intimidad y de encuentro intersubjetivo. De ahí que sea posible pensar la lectura como un elemento facilitador en la complejización psíquica de los adolescentes. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, focalizándose en el decir adolescente. Por eso, además de indagar en las significaciones sobre la lectura, a través de entrevistas semiestructuradas, se indagarán algunos elementos del legado afectivo y simbólico. Este proyecto se encuentra enmarcado en el Programa Psicopedagógico para Adolescentes de la Universidad Nacional de San Martín.

## Palabras clave

Aprendizaje, Lectura, Adolescencia, Psicopedagogía

## ABSTRACT

TEENAGERS AND READING EXPERIENCES: ADVANCES IN THE INQUIRY OF THE MEANINGS ABOUT READING IN ADOLESCENTS FROM SOCIO-ECONOMIC VULNERABILITY CONTEXTS

The centrality of the processes of reading and writing in Western culture and, consequently, in the educational trajectories of the teenagers, makes their inquiry in the psychopedagogical diagnosis crucial. In this paper we will share the advances of the research that aims to know and describe the meanings that teenagers from socio-economically vulnerable contexts have about reading. Considering the latter in a double dimension, on the one hand as a socio-cultural practice in that it allows the inscription of the subject in culture and on the other, as a construction of meanings, as it is an experience traversed by the singularity of the subject. This conceptualization allows reading to be thought of as a possible space of intimacy and intersubjective encounter. Hence it is possible to think of reading as

a facilitating element in the psychic complexity of adolescents. This research has a qualitative focus, focusing on the adolescent saying. Therefore, in addition to investigating the meanings about reading, through semi-structured interviews, some elements of the affective and symbolic legacy will be investigated. This project is framed in the Psychopedagogical Program for Adolescents of the Universidad Nacional de San Martín.

## Key words

Learning, Reading, Teenager, Psychopedagogy

## BIBLIOGRAFÍA

- Aliagas, C. C. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo" Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. OCNOS N°5, 97-116.
- Amadeo de Freda, D. (2015) El adolescente actual: nociones clínicas. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA; Fundación CIPAC.
- Barthes, R. El susurro del lenguaje. Recuperado el 15 de Mayo de 2017, de la sitio web: <http://incientificasypsicoterapia.blogspot.com.ar/2016/08/roland-barthes-el-susurro-del-lenguaje.html>
- Cantú, G. (2011) Leer ¿es dialogar? En Schlemenson S. (comp) (2011). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas. Buenos Aires. Paidós. Cap.2
- Cantú, G. (2014) Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Noveduc.
- Cuadro, A. Trías, D. y Castro, C. (2007) Ayudando a futuros lectores. Montevideo: Prensa medica Latinoamericana. Cap. 1: La habilidad lectora.
- Dir. General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. La Plata.
- Donini, A. (coord) (2009) Nuevas infancias y juventudes. Una experiencia formativa. San Martín: Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA.
- Equipo de trabajo de la Encuesta de Hogares y Empleo. (2010). Métodos de Medición de la Pobreza. Conceptos y aplicaciones en América Latina. Entrelíneas de la Política Económica, 31-41.
- Fernández, A. (2000). Poner en juego el saber – Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferreiro, E., Gómez, M. (Comp.) (2000) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. S.XXI Editores. 16º Edición.
- Ferreiro, E. (2005) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1965) La educación como práctica de libertad. Fondo de Cultura Universitaria.

- Lacadée, P. (2017) Los sufrimientos modernos del adolescente. San Martín: UNSAM EDITA; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPAC.
- Larrosa, J., Skliar, C. (coord) (2013) Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires. Miño y Davila editores.
- Leyva, E. M. (Enero/Abril, 2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, Vol. 23, Núm. 47, 161-188.
- Moreno, H., García, S., Sardi, V. (2014). Lectores, libros, lecturas. Cambios en las prácticas y hábitos de lectura. Incluye los resultados de la Encuesta nacional de hábitos y prácticas de lectura 2011. Bs.As.: Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Presidencia de la Nación.
- Paín, S. (1987). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Edición Nro. 21, Buenos Aires, Nueva visión.
- Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015) Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Rodolfo, R. (1992) El adolescente y sus trabajos, y Desde el jugar hacia el trabajar, en Estudios clínicos. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Rother Hornstein, M. (comp.) (2007) Adolescencias: trayectorias turbulentas. Buenos Aires. Paidós.
- Schlemenson, S. (2001). (comp.). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Seoane, S. (2004). Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura. Buenos Aires. Recuperado el 15 de Mayo de 2017, de sitio web de "Teoría literaria": <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/seoane-silvia-ponencia-tomar-la-palabra.pdf>
- Wettengel, L., Prol, G. (comps) Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- Wolf, M. (2008) Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura. Barcelona: Ediciones B. Cap. 4

# LECTURA CRÍTICA DE NOTICIEROS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Torres, Adriana

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El presente proyecto se propone indagar cómo leen noticieros los estudiantes que se encuentran cursando el Profesorado de Educación Primaria, y qué relación tiene esta práctica con su futuro quehacer docente. El estudio surge en el marco del proyecto: "Lectura Crítica de Noticias: Conceptualizaciones de niños y jóvenes en situaciones didácticas", 2013-2016 GC, (UBA. Psicología). A partir de éste se revela la necesidad del abordaje de la temática en formación docente, aporte que llenaría un área de vacancia. Los medios constituyen, en nuestros días, el principal recurso de expresión y comunicación cultural, nos proporcionan recursos simbólicos que utilizamos para definir nuestras identidades (Buckingham, 2005). La lectura crítica se propone hacer visible los modos de producción del verosímil que crean las empresas mediáticas para posicionarse en el mercado. Apunta a la construcción de una alfabetización ampliada, y resulta una de las claves de la formación del ciudadano. Se trata de una investigación exploratoria cuyo diseño consiste en un estudio cualitativo de casos. Se realizarán dos grupos focales en dos Profesorados de Nivel Primario y se tomarán luego entrevistas en profundidad. Se emplearán: encuestas auto administradas sobre las prácticas culturales de los estudiantes con medios, y entrevistas semi estructuradas.

## Palabras clave

Lectura Crítica, Noticieros, Formación Docente, Educación Primaria

## ABSTRACT

### CRITICAL READING OF NEWS IN TEACHING TRAINING

This project intends to investigate how the students who are attending Primary Teacher training college read news programs, and what relation this practice has with their future teaching work. The study is part of the project: "Critical Reading of News: Conceptualizations of children and young people in didactic situations", 2013-2016 GC, (UBA, Psychology). From this it is revealed the need to approach the subject in teacher training, contribution that would fill a vacancy area. The media are today the main resource for cultural expression and communication, they provide us with symbolic resources that we use to define our identities (Buckingham, 2005). The critical reading aims to make visible the modes of production of the credible that create the media companies to position themselves in the market. It aims at the construction of an expanded literacy, and is one of the keys for the citizen formation. It is an exploratory research whose design consists of a qualitative study of cases. Two focus groups will be held in two Primary Level Teachers and in-depth interviews will be taken. Will be used: self-administered surveys on cultural practices of students with media, and semi-structured interviews.

## Key words

Critical Reading, News, Teaching Training, Primary Education

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2010). La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. Voces del Fénix. Revista del Plan Fénix, Año 1, Nº 3, septiembre. Disponible en: [www.vocesenelfenix.com](http://www.vocesenelfenix.com)
- Almenara, J.; Agudged Gómez, I. (2004). Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente. España. Alianza Editorial.
- 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.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? Revista del Instituto en Ciencias de la Educación, Año III, Nº4..
- Brailovsky, D. y C. Gerstenhaber: "La escritura en las carreras de formación docente: más allá del "copipasteo", Ponencia en las Segundas Jornadas Nacionales De Investigadores En Formación En Educación Instituto De 15 Investigaciones En Ciencias De La Educación (IICE) – UBA 29 y 30 de Noviembre de 2010.
- Bourdieu, P. (1997). Sobre la televisión. Anagrama: Barcelona
- Buckingham, D. (2005). Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Carli, S. (2011). La memoria de la infancia. Buenos Aires: 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 E.G.E., Latorre, A.L., Lucarelli, E.A., & Isabel, M. (2011). Formar y formarse en la enseñanza (No. 371.13). Paidós.

- 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
- Inhelder, B. y Cellier, G. (1996). Los senderos de los descubrimientos del niño. México: Paidós
- Laswell, H. (1948). Estructura y función de la comunicación en la sociedad, en M de Morgas (comp.). Sociología de la comunicación de masas. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Lazarsfeld, P. (1977) Comunicación de masa, gusto popular y acción social organizada, En: AA.VV. La comunicación de masas. Buenos Aires: Ceal
- 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](http://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.
- Pavlicevic, J., Cãmpoli, O., Minnaard, C. (2012) Las capacidades docentes y los proyectos de integración de tecnologías de la información y comunicación en la Educación Superior. Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Instituto de Investigaciones en Tecnología y Educación (IT&E).
- Perelman, F., Estévez, V. y González, D. (2008) Leer para estudiar: desafíos de la selección de imágenes en Internet. En Padilla, C, S. Douglas y E. López (coordinado-ras) Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. San Miguel de Tucumán: IN-SIL, Facultad de Filosofía y Letras. Cátedra UNESCO, subse de Tucumán.
- Perelman, F., M. R. Bivort, V. Estévez, F. Mancinelli, P. R. Bertacchini y P. Capria (2009). Textos en pantalla y lecturas provisionarias. XVI Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, pp. 175-188. Perelman, Bivort, Estévez, Limansky, Mancinelli, Orni que y Paganini, 2008.
- Perelman, F. (coord.) María Rosa Bivort, Vanina Estévez, Fabiana Mancinelli, Mariana Orni que, Patricio Román Bertacchini y Paula Capria (2011). Enseñando a leer en In-ternet: pantalla y papel en las aulas. Bs. As: Aique.
- Perelman, F. y Nakache, D. (2011\*). 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., Rubinovich, 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.; Nackache, 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.; Nackache, 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.
- Valsiner, J. (2009). Cultural Psychology Today: Innovations and Oversights. Cultura & Psicología, 15 (1), 5 –39.
- 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>

- Vigotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo
- Wagoner, B. (2009). The experimental methodology of constructive microgenesis. In J. Valsiner, P. C. M
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuason, R.; y otros (2011) Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. UNESCO.
- Williams, R. (1977) Marxismo y Literatura. Buenos Aires: Península.
- Woods, P. (1994). Teachers under siege: Resistance and appropriation in English Primary Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 25, n° 3, pp. 250-265.
- Zamero, M. (2010) La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Zimmerman, M. A. (2005) "Las concepciones personales y las teorías académicas acerca del aprendizaje", en, *Revista Investigaciones en Psicología*, Facultad de Psicología, UBA, Año 10, volumen 1

# USHUAIA: IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Vargas Srehnisky, Camila  
Universidad Católica de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

Este trabajo será realizado como proyecto de tesis por estudiante de Licenciatura en Psicopedagogía para acceder al título de grado de dicha carrera. En la ciudad de Ushuaia, se encuentra poco delimitada la intervención psicopedagógica en el área de orientación educativa en las instituciones escolares. Cuando los niños ingresan a la primaria se observa, a medida que avanza el ciclo lectivo, dificultades en su aprendizaje. Por lo que es de suma importancia la presencia de un psicopedagogo, para poder detectarlos y realizar una orientación educativa y/o derivación. Muchas escuelas cuentan con la presencia de un equipo de orientación educativa, compuesto por profesionales de diferentes disciplinas, pero muy pocos con un psicopedagogo. Esto provoca que en reiteradas ocasiones, cuando aparece un niño con dificultades del aprendizaje, los miembros del equipo, realicen diagnósticos generando lo que se conoce como etiqueta sobre ese niño. Teniendo en cuenta lo descrito, se considera de suma importancia la investigación del rol del psicopedagogo y el trabajo de este en la orientación educativa, en la escuela primaria (1 pública y 1 privada) con el fin de evitar estas etiquetas y diagnósticos erróneos sobre los niños.

## Palabras clave

Ushuaia, Psicopedagogía, Orientación educativa, Dificultades del aprendizaje, Diagnósticos, Etiqueta

## ABSTRACT

USHUAIA: IMPORTANCE OF EDUCATIONAL AND PSYCHOPEDAGOGIC ORIENTATION IN PRIMARY SCHOOLS

In the city of Ushuaia, the psychopedagogical intervention in the area of educational guidance in school institutions is not well defined. When children enter primary school, learning difficulties are observed as the school progresses. Therefore the presence of a psychopedagogue is of paramount importance, in order to be able to detect them and to carry out an educational orientation and / or referral. Many schools have the presence of an educational guidance team, composed of professionals from different disciplines, but very few with a psychopedagogue. This causes that in repeated occasions, when a child with learning difficulties appears, the members of the team, make diagnoses generating what is known like label on that child. Taking into account what has been described, it is considered of paramount importance to investigate the role of the psychopedagogue and its work in educational guidance, in primary school (1 public and 1 private) in order to avoid these labels and misdiagnoses about children.

## Key words

Ushuaia, Psicopedagogy, Educational Orientation, Learning Difficulties, Diagnostics, Labels

## BIBLIOGRAFÍA

- Ley N° 1018/14. Ley de educación provincial, Ushuaia, Tierra del Fuego, 4 de mayo de 2015.
- Muller, M. (2016). "Orientación en intervención en nuevos contextos. Seminario de orientación en el sistema educativo". Aprendizaje hoy. N°94.
- Paín, S.: "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje" Ediciones Nueva Visión 1978.

# DESPUÉS DEL ENCIERRO: EL RELATO DE VIVENCIAS Y EXPECTATIVAS DE JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL

Vicente Miguelez, Violeta; Aisenson, Gabriela  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En esta ponencia presentaremos los avances de una investigación UBACyT de maestría que se propone estudiar -desde los enfoques actuales de Psicología de la Orientación- las narrativas de jóvenes en conflicto con la ley penal. La misma se enmarca dentro de otra investigación titulada “Jóvenes infractores a la Ley Penal de Sectores Sociales Vulnerables: Trayectorias, Proyectos y Recursos”, de la Cátedra de Orientación Vocacional Ocupacional de la que formo parte. Nos preguntamos: ¿Qué expectativas para su futuro construyen los jóvenes luego de que recuperan su libertad tras haber cumplido una medida judicial en un dispositivo del sistema penal de la Ciudad de Buenos Aires? ¿De qué modo significan la experiencia vivida en contextos de encierro y cómo las articulan en la construcción de su historia, su presente y su futuro? Se trata de un estudio empírico, exploratorio y descriptivo, de corte transversal y abordaje cualitativo. En el mismo, se busca poner en relieve las palabras de los entrevistados.

## Palabras clave

Jóvenes en conflicto con la ley penal, Psicología de la Orientación, Experiencias, Expectativas

## ABSTRACT

AFTER CONFINEMENT: STORIES OF YOUNG PEOPLE IN CONFLICT WITH THE LAW ABOUT THEIR EXPERIENCES AND EXPECTATIONS  
From the framework of Guidance and Counseling Psychology's current approaches, we will present the advances of a research that aims to study the narratives of young people in conflict with the criminal law. This is part of another research entitled “Young offenders from vulnerable sectors of society: trajectories, projects and resources”. What kind of expectations do young people build after serving a penal measure in the criminal justice system of Buenos Aires City? How do they mean their experiences lived in contexts of confinement and how do they articulate them in the construction of their past, present and future? This is an empirical, exploratory, descriptive and transversal study, with a qualitative approach, where we try to highlight the words of the interviewees.

## Key words

Young people in conflict with the law, Guidance and Counseling Psychology, Experiences, Expectati

## 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 Castorina, Aisenson, Elichiry, Lenzi y Schlemenson (comp.). *Psicología Educativa Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*, (pp. 41-95). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Duro, L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Del Re, V.; Bailac, K.; Suescún, J. (2011). “Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa”. *Anuario XVIII de Investigaciones*. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 0329-5885
- Auyero J. y Berti, M. (2013). *La violencia en las márgenes*. Buenos Aires. Editorial Katz
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders*. Simon and Schuster.
- Becker, H. S. (2008). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. University of Chicago Press.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H. & Perry, J. C. (2005). An Emancipatory Communitarian Approach to Vocational Development Theory, Research, and Practice. *En The Counseling Psychologist*, 33, 141-179.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI: México.
- Castel, R. (1999). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaves, M. (2005) *Jóvenes, Territorios y Complicidades, Una antropología de la Juventud Urbana*, Ed. Espacio.
- Daroqui, A. (comp) (2009), *Muertes silenciadas. La eliminación de los “delincuentes”*, Bs. As: Ed. del CCC.
- Dubar, C. (1998). *Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques*. In: *Sociétés contemporaines* N°29, 1998. pp. 73-85.
- Dubar, C. (2003), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF [1ère éd. : 2000].
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2006) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Erikson, E. (1978). *Identity youth and crisis*. New York: Norton & Company
- Filmus, D., Kaplan, K., Miranda, A. & Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. La escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Santillana.
- Gavilan, M. (2006). *La Orientación y la Educación: Investigación en Áreas de Alta Vulnerabilidad Psicosocial*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2006, 7 (2), pp. 103-114
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península, Barcelona.



- Guemureman, S. (comp.). (2005) Erase una vez... un tribunal de menores. Observatorio sobre demandas de intervención judicial en los tribunales de menores. Buenos Aires: Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho - UBA.
- Guichard, J. (1995) La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes, Barcelona: Alertes S.A. Primera Ed.
- Ivey, A. & Collins, N. (2003). Social Justice: A Long-Term Challenge for Counseling Psychology *The Counseling Psychologist* 2003; 31; 290
- Jacinto, C.; Wolf, M.; Bessega, C. & Longo, M. E. (2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Ponencia presentada en el 7° 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).
- Kessler, G. (2004) Sociología del delito amateur, Buenos Aires, Paidós
- Kessler, G.; Merklen, D. (comp). (2013) "Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?", Buenos Aires, Paidós, 176 p. ISBN 978-950-12-6586-6.
- Legaspi, L.; Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Duro, L.; Moulia, L.; Lavatelli, L.; Bailac, S.; Czerniuk, R. De Marco, M.; Tripodi, F.; Cura, T. (2012). "Temporalidad e identidad en jóvenes vulnerables". Anuario XIX de Investigaciones. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (Ed.) La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos.
- Míguez, D. (2008) Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana. Buenos Aires, Biblos
- Miranda, A. & Otero, A. (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, (25).
- Perez Islas, J.A (2000) "Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud". En G. Medina Carrasco (comp.). Aproximaciones a la diversidad juvenil. Mexico. El Colegio de México, pp. 311-341
- Reguillo Cruz, R. (2000) Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma
- Reguillo Cruz, R. (2002). Cuerpos juveniles, políticas de identidad. En Carles Feixa, Fidel Molina y Carles Alsinet (Eds.), *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*. Barcelona: Ariel.
- Richardson, M.S. (2008). Social justice and social constructionism in vocational psychology. In D. L. Blustein and G. Stead (Co-Chairs), *Critical psychology and vocational psychology: An integrative social justice analysis*. Symposium conducted at the annual meeting of the American Psychological Association. Boston: MA.
- Ruggiero, V.; South, N. (1997). The Late City as Bazaar. Drug, Markets, Illegal Enterprise and Barricade. *British Journal of Sociology*, 48 (1), pp. 54-70,
- Sarmiento y equipo (2008) Sarmiento, Alfredo José et al. Las conductas transgresoras de los adolescentes en conflicto con la ley penal: su relación con las perturbaciones en el vínculo primario. Anuario de investigaciones Facultad Psicología, UBA., Dic 2009, vol.16, p.51-57.
- Savickas, M.; Nota, L., Rossier, J; Dauwalder, J.p.; Duarte, M. E.; Guichard, J.; Soresi, S.; Van Esbroeck, R.; Van Vianen, A., E.M. & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21e siècle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, 5- 39.
- Vasilachis De Gialdino, I. (coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Vera, E. M., & Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 253-272.
- Vidondo, M. (2013) "Construcción de proyectos en contextos de vulnerabilidad social: Las representaciones de futuro de los adolescentes infractores a la ley penal", Actas III Reunión Nacional de Investigadores en Juventud, Red de investigadores en Juventud,
- Vidondo, M. (2012) "Las escuelas y los adolescentes infractores a la ley penal", Formadores, Instituto Superior de Formación Docente de Vicente López, Vol. 12, Setiembre, 2012, pp75-81
- Vidondo, M. (2011) "La construcción de proyectos laborales de jóvenes infractores a la ley penal", Actas II Reunión Nacional de Investigadores en Juventud, ISSN 1851-4871, Red de investigadores en Juventud, Disco Compacto
- Wacquant, L. (2001) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio*. Buenos Aires. Manantial.
- Young, R. A., & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 181-196). Cambridge, England: Cambridge University Press.

# VALORES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN UNIVERSIDADES DE CENTRO-CUYO. PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Videla, Leonardo David

Universidad Nacional de San Luis - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto de Psicología básica y aplicada, Universidad Católica de Cuyo. Argentina

## RESUMEN

El objetivo del trabajo es describir la autopercepción de estudiantes de Psicología en universidades de la región Centro-Cuyo de Argentina en cuatro universidades (dos nacionales y dos privadas). Se define la responsabilidad social como la competencia genérica de una persona, grupo de personas u organización de gestionar los impactos de las actividades académicas en la formación universitaria en psicología (docencia, investigación, extensión/servicio y gestión) en otras personas, grupos de personas u organizaciones, mediante la puesta en práctica de principios y valores generales y específicos, en orden a responder de manera eficaz, pertinente y sostenible a sus expectativas legítimas. Se utiliza una muestra no probabilística de 538 estudiantes regulares de cursos relativos a los ejes: "Intervenciones en Psicología" y "Ética y Deontología" (Resolución N° 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación). Se aplica un cuestionario con 18 reactivos, con un nivel de medición ordinal de las variables "Ciudadanía, participación y democracia", "Medio ambiente y desarrollo sostenible" y "Aceptación y aprecio de la diversidad", y se realiza un análisis estadístico descriptivo. Se registran similitudes y diferencias significativas en la percepción de estudiantes de universidades públicas y privadas y se discute la relación entre la estructura organizacional y los resultados obtenidos.

## Palabras clave

Responsabilidad social, Educación superior, Formación en psicología, Gestión de valores

## ABSTRACT

VALUES OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN UNIVERSITIES OF CENTRO-CUYO. PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The aim of this paper is to describe the self-perception of Psychology students in the universities of the Central-Cuyo region of Argentina in four universities (two public and two private). Social responsibility is defined as the generic competence of a person, the group of people or organization managing the impacts of academic activities on university training in psychology (teaching, research, service and management) in other people, groups of people or organizations, through the implementation of general and specific principles and values, in order to respond in an effective, relevant and sustainable way to their legitimate expectations. It is used a non-probabilistic sample of 538 regular students of courses related to the axes: "Interventions in Psychology" and "Ethics and

Deontology". (Resolution No. 343/09 of the Ministry of Education of the Argentinian Nation). A questionnaire with 18 replies is applied, with an ordinary level of measurement of the variables "Citizenship, participation and democracy", "Environment and sustainable development" and "Acceptance and appreciation of diversity", and performs a descriptive statistical analysis. There are similarities and significant differences in the perception of students from public and private universities and the relationship between the organizational structure and the results obtained is discussed.

## Key words

Social responsibility, Higher education, Training in psychology, Values management

## BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2005). Libro Blanco del título de grado en Psicología. Madrid: ANECA.
- APA (2006). Final Report of the APA Task Force on the Assessment of Competence in Professional Psychology. En <http://www.apa.org/ed/resources/competency-revised.pdf>. (Consultada el 18 de marzo de 2012).
- APA (2011). Revised Competency Benchmarks for Professional Psychology. En <http://www.apa.org/ed/graduate/revised-competency-benchmarks.doc>. (Consultada el 18 de marzo de 2012).
- Beneitone, P., Esquetini, C., González J., Marty Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (eds.) (2007): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De la Cruz Ayuso, C. y Sasia Santos, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. Revista Educación Superior y Sociedad, IESALC-UNESCO, Venezuela, Año 13, N° 2, 17-51.
- Fernández, C., Delpiano, C. y De Ferrari, J. (eds.) (2006), Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena. Corporación PARTICIPA. Santiago de Chile: UCP.
- Fouad, N.A., Grus, C.L., Hatcher, R.L., Kaslow, N.J. Hutchings, P.S., Madson, M., Collins, F.L., Jr. y Crossman, R.E. (2009). Competency benchmarks: A developmental model for understanding and measuring competence in professional psychology. Journal of Training and Education in Professional Psychology. Vol 3(4, Suppl), 5-26.
- Gargantini, D. y Zaffaroni, C. (coord.) (2011). Presentación sintetizada del informe final del proceso de autoevaluación de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL. Córdoba-Argentina: Alejandría.
- Gargantini, D., Palacios, A. y Zaffaroni, C. (comp.) (2009). Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL. Córdoba-Argentina: Alejandría.

- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto Fase 1*. Bilbao.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto Fase 2. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao.
- Jiménez de la Jara, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: una experiencia concreta. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 13(2), 139-162. Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence rather than for Intelligence. *Journal of American Psychologist*, 28, 1-14.
- Pujadas, C., Ghiotti, M., Lanciani, B., Pósleman, E., Vera, B. y Videla, L. (2008). La Responsabilidad Social de las empresas mineras. *Revista Cuadernos de la Universidad*. 30(41), 167-180. San Juan: Fondo editorial de la UCCuyo
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993) *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Sultana, R. G. (2009). Competences and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts. *International Journal of Educational Vocational Guidance*, 9, 15-30.
- UNESCO (1998) Conferencia mundial sobre la educación Superior. *La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO (2006). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). *Plan de aplicación internacional*. París: UNESCO.
- UNESCO (2010). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo, 5-8 de julio de 2009. París: UNESCO.
- Universidad Construye País (2004). *Observando la responsabilidad social universitaria*. Proyecto Universidad Construye País. Santiago de Chile: UCP.
- Universidad Construye País (2006). *Una manera de ser universidad, teoría y práctica en la experiencia chilena*. Proyecto Universidad Construye País. Santiago de Chile: UCP.
- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 13(2), 191-220. Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill.
- Videla, L. (2012). *Valores subyacentes en una universidad socialmente responsable*. Tesis de Master en Cultura y Gobierno de las Organizaciones. Universidad de Navarra. España.
- Videla, L. (2013). Responsabilidad social en la formación del psicólogo. *Actas del VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la "Universidad como objeto de investigación" de la Universidad Nacional de san Luis*. pp. 487-504.
- Videla, L. (2014). Responsabilidad social en la misión, visión y valores proclamados en informes de autoevaluación de la carrera de Psicología de universidades de la Región Centro-Cuyo. *Actas del I Congreso Internacional y IV Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión" de la Universidad Nacional de Córdoba*. ISBN: 978-987-24680-4-0
- Villegas, J., Toro, J. y Marassi, P. (2001). La formación del psicólogo en las Américas. *Datos y condiciones generales*, en Villegas, J, Marassi, P. y Toro, J. (eds.) (2001). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol. II. Buenos Aires: SIP.
- Salganik, L.H. Rychen, D.S., Moser U. y Konstant J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Swiss Federal Statistical Office. Neuchâtel.
- Woodruffe, C. (1993) What is meant by a Competency?. *Leadership and Organization Development Journal*. 14 (1), 29-36.

# ADAPTACIONES CURRICULARES EN NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

Viera Gómez, Andrea Jimena

Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

---

## RESUMEN

En este trabajo se presentan algunos resultados del estudio "Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya". En particular, se aborda el tema de las adaptaciones curriculares como parte de las estrategias educativas que desarrollan los docentes del único centro de Educación Especial público de Uruguay que atiende a personas con discapacidad motriz. El estudio se enmarca en la perspectiva sociocultural iniciada por Vygotsky para comprender el papel de la educación en los desarrollos divergentes. La estrategia de investigación fue cualitativa de tipo exploratoria y descriptiva. Se realizaron entrevistas en profundidad y se aplicó un cuestionario a los docentes de la institución. La mayoría de las docentes plantearon el desarrollo de estrategias educativas congruentes con un modelo rehabilitador de la Educación Especial. Se destacaron las adaptaciones de materiales escolares y para la comunicación. Asimismo, en relación con lo curricular, la mayoría realiza planificaciones curriculares a través de programas educativos individuales (PEI) centrados en objetivos de rehabilitación o bien adaptaciones curriculares también individuales en base al programa de educación común.

## Palabras clave

Adaptaciones curriculares, Parálisis cerebral, Educación especial

## ABSTRACT

**CURRICULAR ADAPTATIONS IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY**  
In this paper we present some results of the study "Conceptions and educational strategies in the case of cerebral palsy in Uruguayan public special education". In particular, the issue of curricular adaptations is addressed as part of the educational strategies developed by teachers at the only public special education center in Uruguay that serves people with motor disabilities. The study is framed in the sociocultural perspective initiated by Vygotsky to understand the role of education in divergent developments. The research strategy was qualitative of exploratory and descriptive type. In-depth interviews were conducted and a questionnaire was administered to the institution's teachers. Most of the teachers proposed the development of educational strategies consistent with a rehabilitation model of Special Education. Adaptations of school materials and communication were highlighted. Also, in relation to the curriculum, most curriculum planning through individual educational programs (PEI) focused on rehabilitation objectives or curricular adaptations also individual based on the common education program.

## Key words

Curricular adaptations, Cerebral palsy, Special education

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la Educación inclusiva. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. Julio-2004, Recuperado de: <http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>
- Alexander, M.A. y Bauer, R.E. (1988). Cerebral palsy. En V.B. Hasselt, P.S. Strain y M. Hersen (Eds.), *Handbook of developmental and physical disabilities* (pp. 215-226). New York: Pergamon Press.
- Álvarez-Uría, F. (1996) La configuración de la infancia anormal En Franklin, B. Interpretación de la discapacidad (pp.90-120). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Barton, L. (comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Brandao, J. S. (1985). Tratamiento precoce na paralisia cerebral En Lianza, S. *Medicina de reabilitação*, (pp. 241-265). Rio de Janeiro : Guanabara-Koogan,.
- Cancho Candela, R.; Fernández Alonso, J.E.; Lanza Fernandez, E., Lozano Domínguez, M.A., Andrés De Llano, J.M y Folgado Toranzo, I. (2006) Estimación de la prevalencia de parálisis cerebral en la comunidad de Castilla y León An *Pediatr (Barc)*. 65(2), 97-100
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. 2). Madrid: Alianza.
- Dehoff, E. et. al. (1951). Parálisis cerebral. *Anales de Medicina y Cirugía* XXXII (85), 53-65.
- Duarte, J.P. (1985). Paralisia cerebral. En LIANZA, S. *Medicina de Reabilitação* (pp. 230-240). Rio de Janeiro : Guanabara-Koogan.
- Instituto Nacional de Estadística (2004). Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.cnhd.org/encuesta.php>
- Lane, H. (1984). *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.
- López Melero, M. (1995) Competencia cognitiva, autonomía y calidad de vida en las personas Síndrome de Down. I Congreso Uruguayo sobre Síndrome de Down. Montevideo.
- López Melero, M. (1997). La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? *Educación* 21 ,7-17.
- Martín-Caro, L. (1993). Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp.17-80). Madrid: MEC-CIDE.
- Martín-Caro, L. (1993). Parálisis cerebral y sistema neuromotor. Una aproximación educativa En Rosa, A., Montero, García-Celay, I. y García Cruz, M. *El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención* (pp.17-80). Madrid: MEC-CIDE.
- Moreno, J., Montero, P. y García-Baarmonde, M. (2004). *Intervención educativa en la parálisis cerebral*. Mérida: Secretaría General de Educación
- Mukherjee, S. y Gaebler-Spira, D. (2007). *Cerebral Palsy* En: Buschbacher, R. M. [et al.] *Physical medicine y rehabilitation*. Philadelphia : Saunders Elsevier.
- Pueyo-Benito, R. y Vendrell-Gómez, P. (2002). Neuropsicología de la parálisis cerebral . *Rev Neurol* 34 (11), 1080-1087.

- Puyuelo, M. (1986). Las sesiones de logopedia en la integración de la parálisis cerebral infantil. Un aporte funcional Rev. Logop. Fon. Audiol., VI ( 1), 14-22.
- Puyuelo, M. (2001). Psicología, audición y lenguaje en diferentes cuadros infantiles. Aspectos comunicativos y neuropsicológicos” Rev Neurol, 32(10), 975-980.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Educere. [online]., 10, (33), 347-356. Recuperado de . Consultado 14 Diciembre 2011
- Skliar, C. (2000) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. En: Gentili, P., Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. (pp. 1-13). Recuperado de [http://www.canales.org.ar/archivos/lectura\\_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf](http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf)
- UNESCO. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Tema 6: El desarrollo de un curriculum inclusivo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf> Consultado el 9 de julio de 2010
- Viera, A. (2012). Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Montevideo.
- Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

# CONDICIONAMIENTO OPERANTE Y CONDUCTAS DE HOSTIGAMIENTO ESCOLAR

Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso; Pinto Camargo, Cindy Johanna  
Universitaria de Investigación y Desarrollo. Colombia

---

## RESUMEN

Colombia es considerado uno de los países más violentos del mundo. Estudios en el área educativa evidencian que el 20% de los estudiantes de primaria han sido víctimas de acoso escolar. Investigaciones sobre violencia escolar, realizados en diferentes países del mundo, han identificado diferentes tipos de roles asumidos por los niños: la víctima, el agresor, el asistente del agresor, el “forastero” y el defensor de la víctima. Algunos autores conductistas, enfatizan en el papel de los niños que no son víctimas ni intimidadores y en cómo sus acciones o la falta de ellas disminuyen significativamente el acoso escolar. Por ejemplo, el método Kiva (University of Turku, 2006-2009) que ha disminuido el acoso escolar en un 41% en Finlandia, propone quitarle función a la conducta de matoneo mediante la disminución del refuerzo social. Teniendo en cuenta la fase de postconflicto que vive Colombia, el presente trabajo se plantean las posibles implicaciones de un programa para la promoción y prevención del Bullying a partir de una revisión bibliográfica de las investigaciones en acoso escolar, distinguiendo los modelos de intervención con base empírica y las posibles implicaciones de un programa para la promoción y prevención del Bullying escolar en el contexto de post-conflicto.

## Palabras clave

Bullying, Condicionamiento operante, Reforzadores sociales, Post-conflicto

## ABSTRACT

OPERATING CONDITIONING AND SCHOOL HARASSMENT BEHAVIOR  
Colombia is considered one of the most violent countries in the world. Studies in the educational area show that 20% of primary school students have been victims of bullying. Investigations into school violence in different countries around the world have identified different types of roles assumed by children: the victim, the aggressor, the assailant's assistant, the “outsider” and the victim's advocate. Some behavioral authors emphasize the role of children who are not victims or intimidators and how their actions or the lack of them significantly reduce bullying. For example, the Kiva method (University of Turku, 2006-2009), which has reduced school bullying by 41% in Finland, proposes to deprive bullying behavior by reducing social reinforcement. Taking into account the postconflict phase in Colombia, the present work poses the possible implications of a program for the promotion and prevention of Bullying based on a bibliographical review of research in school bullying, distinguishing the models of intervention based on empirical And the possible implications of a program for the promotion and prevention of school bullying in the context of post-conflict.

## Key words

Bullying, Operant conditioning, Social reinforcers, Postconflict

## BIBLIOGRAFÍA

- Embajada de Finlandia (2014). KIVA. Programa finlandés anti acoso escolar. Recuperado de <https://madrid.fi/wp-content/uploads/2015/04/Educacio%CC%81n-en-Finlandia-KIVA.pdf>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112–120.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668–676.

# AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

Villamizar Acevedo, Gustavo Alfonso; Pinto Camargo, Cindy Johanna  
Universitaria de Investigación y Desarrollo. Colombia

---

## RESUMEN

La presente investigación es cualitativa, con un diseño fenomenológico, tuvo como objetivo identificar las autopercepciones de un grupo de estudiantes universitarios, con bajo rendimiento académico, sobre fracaso escolar, entendiendo como tal la cantidad de asignaturas perdidas y canceladas. Participaron 14 estudiantes, con rango de edad entre 18 y 24 años, un promedio de 18.7 años, que cursan asignaturas correspondientes a I, II y III semestre, de las carreras de Psicología y Comunicación Social, en una Universidad del Nororiente Colombiano. Para obtener la información se elaboró una entrevista semi-estructurada, que consta de dos partes, una aborda aspectos sociodemográficos y la otra académicos. La encuesta fue validada por tres expertos. Los resultados muestran que los participantes han perdido entre una y seis asignaturas y han cancelado entre una y tres asignaturas. Las asignaturas que los estudiantes de psicología señalan haber perdido más son bioevolución, evaluación psicológica y semiología. La asignatura de radio es la que los estudiantes de comunicación social señala haber perdido más. Los estudiantes señalan que su bajo rendimiento se encuentra asociado a factores como: dificultades de adaptación al entorno universitario, relaciones interpersonales inadecuadas, desorganización con el tiempo y las actividades académicas y poca acomodación a la metodología de enseñanza.

## Palabras clave

Autopercepción, Rendimiento académico, Fracaso escolar, Pérdida de asignaturas, Cancelación de asignaturas

## ABSTRACT

AUTOPERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS ON SCHOOL FAILURE  
The present research is qualitative, with a phenomenological design, aimed to identify the self - perceptions of a group of university students, with low academic performance, on school failure, understanding as such the amount of lost and canceled subjects. A total of 14 students, ranging in age from 18 to 24 years old, participated in the courses of Psychology and Social Communication at a University of Northeastern Colombia. To obtain the information, a semi-structured interview was elaborated, consisting of two parts, one dealing with sociodemographic and the other academic aspects. The survey was validated by three experts. The results show that the participants have lost between one and six subjects and have canceled between one and three subjects. The subjects that the students of psychology indicate to have lost more are bioevolution, psychological evaluation and semiology. The radio subject is what social communication students report having lost more. Students indicate that their poor performance is associated with

factors such as: difficulties in adapting to the university environment, inadequate interpersonal relationships, disorganization over time and academic activities, and poor accommodation of teaching methodology.

## Key words

Autoperception, Academic performance, School failure, Loss of subjects, Cancellation of subjects

## BIBLIOGRAFÍA

- Armenta, N., Pacheco, C. & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la facultad de ciencias humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista IIPSI*, 11(1), 153-165.
- Atieh, S. (1997). Student Perceptions of the Causes of Low Performance in Principles of Accounting: A Case Study in Saudi Arabia. *Journal of King Abdulaziz University, Economics and Administration* 10, 35-50.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes Universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 110-135.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*. 31 (1) ,43-63.
- Villamizar, G. & Romero, L. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de Psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1), 41-53.

# EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN PARA INGRESANTES

Virgili, Natalia Alejandra; Cortijo, Claudia Beatriz; Davidzon, María Solana; Sanguina, Silvia Beatriz; Alviso Jimenez, Gabriel Esteban  
Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

El inicio de los estudios superiores es un acontecimiento histórico y significativo en la vida de las/los jóvenes. En esta transición se producen transformaciones a nivel social y subjetivo. Implica aprender el oficio de estudiante universitario y adaptarse a una nueva cultura institucional. El desarrollo favorable de esta transición resulta crucial para que las/los ingresantes logren construir satisfactoriamente su trayectoria educativa. Desde el Dpto. de Orientación Vocacional (DOV) del CBC de la UBA, se realizan talleres de orientación: "Mi comienzo en la UBA", con el objetivo de acompañar a las/los estudiantes en sus primeros pasos en la Universidad. En este trabajo se analiza cómo las/los ingresantes que participaron de los 89 talleres –realizados durante febrero y marzo de 2017, previo al inicio de clases–, evalúan la experiencia de haber participado en el taller. El instrumento de recolección de datos es una ficha de evaluación. El análisis cuantitativo de las preguntas cerradas se realizó con el programa estadístico SPSS y el material obtenido en las preguntas abiertas se estudió mediante el análisis del contenido y la emergencia de categorías. Dichos resultados nos permitieron evaluar nuestras prácticas e identificar necesidades de orientación que se retomaron en el segundo encuentro del taller.

## Palabras clave

Ingresantes, Transición, Orientación, Trayectoria educativa

## ABSTRACT

VOCATIONAL ORIENTATION STRATEGIES FOR INCOMING STUDENTS  
The beginning of higher education is a historical and significant event in the life of young people. In this transition, social and subjective transformations take place which implies learning the office of university student and adapting to a new institutional culture. The positive development of this transition is important for incoming students to successfully build their educational trajectory. From the Vocational Orientation Department (DOV) of the CBC at the UBA, orientation workshops are held: "My beginning at UBA", aiming to accompany students in their first steps at University. In this study we analyze how incoming students who participated of 89 workshops- held between February and March 2017, prior to beginning classes- evaluate the experience of having participated in the workshop. The data collection instrument is an evaluation form. The quantitative analysis of the closed questions was performed with the SPSS statistical program and the information gathered with open questions was studied through the analysis of content (Grounded theory) and the emergence of categories. These results allowed us to evaluate our professional

practice and identify orientation needs from incoming students that were taken up in the second workshop.

## Key words

Incoming Student, Transition, Orientation, Educative trajectory

## 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). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- 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". Eudeba. Buenos Aires.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Battle, S.; Legaspi, S.; 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). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Bosma, H. & Lannegrand, L. (2006) "Identity development-in-context: the school as an important context for identity development". *Identity: an international journal of theory and research*, 6 (1) pp 85-113 (Traducido en la DOE por la Lic. Carolina Shaferstein)
- Bourdieu, P. (1998). "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo XXI editores, S. A. México.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). « Los herederos. Los estudiantes y la cultura ». Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bronfenbrenner, U. (1987) "La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados". Paidós. Barcelona.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo veintiuno editores: Ciudad de Buenos Aires.
- Coulon, A. (1993) "Etnometodología y educación". Paidós. Barcelona.
- Coulon, A. (2005) "La etnometodología" *Cátedra Colección Teorema*. Madrid.
- Duarte, B. (2009) *De aspirante a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina* En Gvirtz & Camou (Coords.) *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad-Estado*(pp. 27-58).. Buenos Aires: Granica.
- Ezcurra, A. M. (2010) *Educación universitaria. Una inclusión excluyente*. En Vélez.; Bono; Cortese; Domínguez; Jakon & Ponti L. *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (pp. 23-70) Río Cuarto (Argentina), Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto: Río Cuarto.



- Fernández, G.M.E. (2010) Proyectos y prácticas en el acceso y permanencia a la vida universitaria en carreras de Ciencias Humanas, Sociales y Artes. Una mirada posible. En Vélez.; Bono; Cortese; Domínguez; Jakon & Ponti L. Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas (pp. 167-174) Río Cuarto (Argentina), Editorial
- García de Fanelli, A. M. (2009) La nueva agenda de las políticas universitarias. Continuidades y rupturas En Gvirtz & Camou (Coords.) La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad-Estado (pp.269-277).. Buenos Aires: Granica.
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Nueva York: Aldine.
- Guichard, Jean (1995). "La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes". Alertes. Barcelona.
- Kisilevsky, M. & Veleda, C. (2002). "Dos estudios sobre el acceso a la educación superior Argentina". UNESCO Instituto Internacional de planeamiento de la educación. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2010) La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010). Buenos Aires: Galerna.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2013) "Anuario de Estadísticas Universitarias 2013". Ministerio de Educación. Coordinación de Investigaciones e Información Estadística.
- Tinto, V. (1999) "Rethinkingthe first year of College". UK, Sracuse University Extraído desde: [www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/doc/rethinkfirstyearcollege.pdf](http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/doc/rethinkfirstyearcollege.pdf)
- Toer, M.; Martínez Samek, P. & Chávez Molina, E. (2003). Como son los estudiantes: perfil socioeconómico y cultural de los estudiantes de la UBA. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Wigdorovitz de Camillioni, A. (2009) "Los desafíos del ingreso a la universidad" (pp. 279-297). En Gvirtz, S. & Camou, A. (Coords.) La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad-Estado. Granica. Buenos Aires.

# PROCESOS DE DINAMIZACIÓN SUBJETIVA DEL APRENDIZAJE EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE NIÑOS

Yapura, Cristina Verónica

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

En el presente trabajo se plantearán algunas reflexiones acerca de las experiencias de trabajo clínico en un grupo de tratamiento psicopedagógico que busca atender las modalidades de producción simbólica restrictivas de niños que presentan dificultades en la lecto escritura y se encuentran en edad escolar. Se hará referencia a las diferentes modalidades del entramado afecto-representación en los procesos de construcción de sentidos involucrados en las particularidades de los procesos de simbolización de estos niños. Desde las investigaciones que se vienen realizando en la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, UBA), se focaliza en el abordaje clínico desde el diagnóstico y el tratamiento psicopedagógico, estudiando la productividad simbólica desde la perspectiva teórica de autores que se enmarcan en el Psicoanálisis Contemporáneo. También se hará referencia al modo en que la actividad grupal favorece el despliegue de la actividad representativa y las intervenciones de los terapeutas necesarios para dinamizar subjetivamente el aprendizaje en los contextos escolares. Esto será posible a través del análisis de algunas sesiones de tratamiento y los procesos reflexivos de los adultos intervinientes en este espacio clínico.

## Palabras clave

Tratamiento psicopedagógico, Dinámica, Representación, Afecto, Restricciones en el aprendizaje

## ABSTRACT

PROCESSES OF SUBJECTIVE DYNAMIZATION OF LEARNING IN THE PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT OF CHILDREN

In the present work, will be raised some reflections about the experiences of clinical work in a psychopedagogical treatment group, which seeks to attend to the restrictive symbolic production modalities of children who are of school age. Reference will be made to the different modalities of the structure of affection in the processes of construction of senses involved in the particularities of the processes of symbolization of these children. From the researches that have been carried out in the Chair of Clinical Psychopedagogy (Faculty of Psychology, UBA), is focused on the clinical approach from the diagnosis and psycho-pedagogical treatment, studying the symbolic productivity from the theoretical perspective of authors that are part of Contemporary Psychoanalysis Reference will also be made to the way in which group activity favors the deployment of representative activity and the interventions of therapists necessary to stimulate learning in school contexts. This will be possible

through the analysis of some treatment sessions and the reflexive processes of the adults involved in this clinical space.

## Key words

Psychopedagogic treatment, Dynamic, Affection, Representation, Learning restrictions

## 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
- Aulagnier, P. (1975) La violencia de la interpretación. Bs. As., Amorrortu.
- Cantú, G. (2011). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Noveduc.
- Green, A. (2005) Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo (L. Lambert trad.). Buenos Aires Amorrortu
- Kaes, R. (2005) La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos. Bs. As., Amorrortu Editores.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires. Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires. Ed. Paidós.

# EL ROL DE LA REPETICIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y LA CONECTIVIDAD CAUSAL DE LOS ENUNCIADOS EN LA COMPRESIÓN DEL DISCURSO EXPOSITIVO

Yomha Cevasco, Jazmin

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

Este estudio examinó el efecto de modalidad de presentación de las ideas principales (repetidas-no repetidas) y la modalidad de presentación del material (oral-escrita) en el recuerdo de discurso expositivo. Con este fin, se presentó a 65 estudiantes universitarios una sección de 3 minutos de un programa de radio de Sociología en modalidad: escucha simple, escucha-ideas principales repetidas, lectura simple o lectura-ideas principales repetidas, y luego realizaron una tarea de recuerdo de características el hablante. Esta tarea requirió que recordaran por escrito cómo describirían al hablante que produjo el material. A fin de identificar las ideas principales, se derivó una Red Causal (Trabasso & Sperry, 1985), y se seleccionaron los enunciados que tenían alta conectividad causal para ser presentados en forma repetida. 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, los enunciados presentados en modalidad lectura-ideas principales repetidas fueron más recordados que aquellos presentados en la modalidad escucha simple, y escucha-ideas principales repetidas. Estos hallazgos destacan la importancia del establecimiento de conexiones causales entre enunciados y la presentación repetida de las ideas principales para la comprensión.

## Palabras clave

Discurso Expositivo, Comprensión, Lectura, Escucha, Conectividad Causal

## ABSTRACT

THE ROLE OF THE DOUBLE PRESENTATION OF CENTRAL IDEAS AND CAUSAL CONNECTIVITY IN THE COMPREHENSION OF EXPOSITORY DISCOURSE

This study examined the effect of the modality of presentation of the central ideas (repeated-not repeated) and the modality of presentation of the material (oral-written) in the recall of expository discourse. With this aim, 65 college students were presented with a 3 minutes excerpt of a radio transmission on a Sociology topic in a: listening, listening-double presentation of central ideas, reading or reading-double presentation of central ideas modality, and were then asked to perform a speaker-characteristics recall task. This task required them to written down how they would describe the speaker who produced the discourse. In order to identify the central ideas, a Causal Network was derived (Trabasso & Sperry, 1985), and those statements that had high causal connectivity were selected to be repeated. Results indicate that those statements that

had a high number of causal connections were recalled more often than those that had a low number of them. Also, those statements that had been presented in the reading-double presentation of central ideas modality were more often recalled than those that were presented in the listening or listening-double presentation of central ideas modalities. These findings suggest that the establishment of causal connections and the repeated presentation of important ideas can facilitate discourse comprehension.

## Key words

Expository Discourse, Comprehension, Reading, Listening, Causal Connectivity

## BIBLIOGRAFÍA

Trabasso, T., & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.

# LAS NOCIONES DE LIBERTAD Y DESTINO EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Zenón, Pablo

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina

---

## RESUMEN

El trabajo se enmarca en una investigación que aborda la temática de la orientación vocacional desde una perspectiva psicoanalítica, y toma como recurso los dos dispositivos utilizados por la Cátedra Orientación Vocacional y Laboral, que son los Talleres de O.V. en Escuelas Medias y las tutorías entre pares, con ingresantes. Se trabaja con los mismos en entrevistas, para indagar qué lugar tienen las nociones de libertad, destino y los dilemas o conflictos subjetivos (síntoma), en la decisión vocacional, y comparar si hay diferencias en la implicación subjetiva entre los estudiantes de acuerdo a la instancia en la institución educativa que están atravesando. Se utiliza metodología cualitativa: entrevistas semi estructuradas, cuestionarios, análisis desde una perspectiva hermenéutica, retomando la teorización psicoanalítica. En esta oportunidad transmitimos algunas de las conclusiones de esas entrevistas, que arrojan marcada diferencia en el compromiso subjetivo y el posicionamiento epistemofílico en la elección de la carrera entre los estudiantes ingresantes y los avanzados, así como diferencias en el armado de su propia posición frente a la libertad y el destino de acuerdo a la historia subjetiva de cada entrevistado.

## Palabras clave

Orientación Vocacional, Tutorías, Libertad, Síntoma, Destino, Ingresantes estudiantes universitarios

## ABSTRACT

THE NOTIONS OF FREEDOM AND DESTINY IN THE VOCATIONAL CHOICE OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The work is part of a research that addresses the issue of vocational guidance from a psychoanalytic perspective, and takes as a resource the two devices used by the Chair Vocational and Labor Orientation, which are the O.V. In Middle Schools and tutorials between peers, with entrants. We work with them in interviews, to investigate the place of notions of freedom, destiny and subjective dilemmas or conflicts (symptom), in the vocational decision, and to compare if there are differences in the subjective involvement among the students according to the Instance in the educational institution they are going through. Qualitative methodology is used: semi structured interviews, questionnaires, analysis from a hermeneutic perspective, resuming the psychoanalytic theorization. On this occasion, we conveyed some of the conclusions of these interviews, which show a marked difference in the subjective commitment and the epistemofílico positioning in the choice of the race between the incoming and the advanced students, as well as differences in the arming of their own position against Freedom and fate according to the subjective history of each interviewee.

## Key words

Vocational Guidance, Tutoring, Freedom, Symptom, Destination, Incoming university students

## BIBLIOGRAFÍA

- Bohoslavsky, R. (1984) [1970]. *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cullen, C. (1998). "Ética y Posmodernidad" en *VV AA: ¿Posmodernidad?*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (2008). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, G., Hillert, R. (1998) *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Lumen.
- Emmanuele, E. y Cappelletti, A. (1999). "La vocación: un mito de las Sagradas Escrituras". *Revista Ensayos y Experiencias* N° 28. Año 5. Ediciones Novedades Educativas.
- Emmanuele, E. y Cappelletti, A. (2001). *La vocación. Arqueología de un mito*. Buenos Aires: Lugar.
- Ferrari, L. (1995). *Como elegir una carrera*. Buenos Aires: Planeta.
- Follari, R. (1999). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Jozami, M. E. (2009). *De pasiones y destinos, Contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lacan, J. (2003) [1938]. *La Familia*. Buenos Aires: Argonauta.
- Lacan, J. (2003) [1966]. "Kant con Sade". Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 2003.
- Lombardi, G. (2015) *La libertad en psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- López Bonelli, Á. (2013). *La orientación vocacional como proceso*. Buenos Aires: Bonum.
- Lyotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Editorial REI.
- Orozco Guzmán, M. (2000) *Adolescencia, tiempo de conjetura*. Morelia: IMCED.
- Orozco Guzmán, M. (2003) *La noción de destino en el pensamiento de Freud*. Morelia: UMSNH.
- Rascovan, S. (2003). *Subjetividad de época. La identidad vocacional interrogada*. En *Revista "Actualidad Psicológica"*. N° 315. Año XXVIII. Buenos Aires. Diciembre de 2003.
- Rascovan, S. (2005) *Orientación Vocacional, una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rasvocan, S. (2016) *La orientación vocacional como experiencia subjetiva*. Buenos Aires: Paidós.

**IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología**  
**XXIV Jornadas de Investigación**  
**XIII 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 2017