

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXV Jornada de Investigación. XIV encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2019.

ENGAGEMENT ESTUDIANTIL: APORTES DEL MODELO DE ENGAGEMENT AGENTICO.

Rocío Giselle Fernández Da Lama.

Cita:

Rocío Giselle Fernández Da Lama (2019). *ENGAGEMENT ESTUDIANTIL: APORTES DEL MODELO DE ENGAGEMENT AGENTICO*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXV Jornada de Investigación. XIV encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/rocio.giselle.fernandez.da.lama/20>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pkyv/zof>



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

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

MEMORIAS

XI Congreso Internacional de
Investigación y Práctica Profesional
en Psicología

XXVI Jornadas de Investigación

XV Encuentro de Investigadores
en Psicología del MERCOSUR

I Encuentro de Investigación
de Terapia Ocupacional

I Encuentro de Musicoterapia

27/11 al 29/11

2019



*El Síntoma y la Época.
Avances de la Investigación en Psicología*

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 3





AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Decano

Prof. Lic. Jorge Biglieri

Vicedecana

Prof. Dra. Lucía Arminda Rossi

Secretaria Académica

Prof. Lic. Silvia Vázquez

Secretario de Investigaciones

Prof. Dr. Martín Juan Etchevers

Secretaria de Posgrado

Prof. Dra. Isabel María Mikulic

Secretario de Hacienda y Administración

Cdor. Gastón Mariano Valle

Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Prof. Dr. Pablo Muñoz

Secretario de Consejo Directivo

Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

CONSEJO DIRECTIVO

Claustro de Profesores

Titulares

Rossi, Lucía
Michel Fariña, Juan
Laznik, David
Izcurdia, María De Los Ángeles
Peker, Graciela
Donghi, Alicia
De Olaso, Juan
Cardenas Rivarola, Horacio

Suplentes

Ruiz, Guillermo Ramón
Metz, Miriam Isabel
Kufa, María Del Pilar
Stasiejko, Halina
Azaretto, Clara
Nuñez, Ana María
Vitale, Nora Beatríz

Claustro de Graduados

Titulares

Quattrocchi, Paula Raquel
Rojas, María Alejandra
Llull Casado, Verónica Gabriela
Ferreya, Julián

Suplentes

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

Claustro de Estudiantes

Titulares

Nuñez D'Agostino, Fernando
Rozas, Lara
Cultraro, Felipe
Santiere, Jazmín

Suplentes

Mingorance, Belén
Papini, Brenda
Pietragalia, Nelson
Antenucci, Magali

Representante de APUBA

Fernando Testagrossa



AUTORIDADES

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología
XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR
I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional
I Encuentro de Musicoterapia

Presidente Honorario

Decano Prof. Lic. Jorge Antonio Biglieri

Presidente

Prof. Dr. Martín Etchevers

Coordinador

Prof. Dr. Fabián Schejtman

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA

Claustro de Profesores

Prof. Bustingorri, María Laura
Prof. Lozzia, Gabriela Susana
Prof. Nuñez, Ana María

Claustro de Graduados

Lic. Bosco, Ramiro
Lic. Leiman, Marina
Lic. Ungareti, Joaquín

Subsecretario de Investigaciones

Dr. Garay, Cristian J.

MIEMBROS DEL COMITÉ CIENTÍFICO

| | | |
|------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Aisenson, Gabriela | Iorio, Alberto | Pawlowickz, María Pía |
| Aksman, Gloria | Jaume, Luis | Peker, Graciela |
| Alomo, Martín | Keegan, Eduardo | Pelrosso, Alicia |
| Alonzo, Claudio | Kohan, Ana | Perrotta, Gabriela |
| Azaretto, Clara | Korman, Guido | Politis, Daniel |
| Beramendi, Maite | Kufa, Pilar | Puhl, Stella |
| Bareiro, Julieta | La Tessa, Mirta | Quattrocchi, Paula |
| Barreiro, Alicia | Laznik, David | Radusky, Pablo David |
| Barrios Raúl | Leibson, Leonardo | Ragau, Rita |
| Berger, Andrea | Llull Casado, Verónica | Raznoszczyk, Clara |
| Burín, Débora | Lowenstein, Alicia | Rodriguez, Flabia |
| Calzetta, Juan Jose | Lubian, Elena | Rojas Breu, Gabriela |
| Cassullo, Gabriela | Luchetta, Javier | Rojas, Alejandra |
| Cebey, María | Lutereau, Luciano | Rosales, Guadalupe |
| Crespi, Melina | Macchioli, Florencia | Ruetti, Eliana |
| Cryan, Glenda | Mazzuca, Marcelo | Ruiz, Guillermo |
| Delfino, Gisella | Mazzuca, Santiago | Saavedra, Ma. Eugenia |
| Dominguez, María Elena | Miceli, Claudio | Sarudiansky, Mercedes |
| Donghi, Alicia | Michel Fariña, Juan Jorge | San Miguel, Tomasa |
| Elgier, Angel | Mikulic, Isabel María | Schorn Marta |
| Etchezahar, Edgardo | Muiños, Roberto Daniel | Sicilia, Miguel |
| Fernández Liporace, Mercedes | Muñoz, Pablo | Sotelo, Inés |
| Fernández Zalazar, Diana | Muraro, Vanina | Stasiejko, Halina |
| Filippi, Graciela | Murillo, Manuel | Stefani, Dorina |
| Freiberg Hoffmann, Agustin | Nakache, Deborah | Vazquez, Liliana |
| Galibert, María | Naparstek, Fabián | Vernengo, María Pía |
| García Labandal, Livia | Ormart, Elizabeth | Wainstein, Martin |
| Ghiso, Claudio | Oiberman. Alicia | Wald, Analía |
| Iacub, Ricardo | Ortega, Julian | Wittner, Valeria |
| Ibarra, Florencia | Paolicchi, Graciela | Ynoub, Roxana |

El contenido, opiniones y el estilo de los trabajos publicados, previamente aprobados por el Comité Científico son exclusiva responsabilidad de los autores, y no debe considerarse que refleja la opinión de la Facultad de Psicología de UBA.



PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

| | |
|---|----|
| ¿QUIÉN PUEDE VIVIR SIN PASIÓN? CONSTRUCCIONES POLÍTICAS POR HACER-SE EN LA ESCUELA SECUNDARIA Aidinolfi Greco, Sofía | 13 |
| LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA. UN ANÁLISIS DE PROGRAMAS ACTUALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA Anastasio Villalba, Victoria Soledad; Fila, Julia; Abal, María Belén | 18 |
| APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN PARA EL ABORDAJE DE LAS TRANSICIONES EN FUTUROS ESTUDIANTES MIGRANTES Arrue Vocos, Gabriela | 22 |
| ENTRELAZAMIENTO DE VIVENCIAS Y RESISTENCIAS EN Y ENTRE EL CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO Y LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Astinza, Silvia; Lopez Cross, Daiana Yasmin; Pomodoro, Cecilia; Hossein, Guillermo | 27 |
| LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN LA EXPERIENCIA EXTENSIONISTA: REFLEXIONES POSIBLES EN TORNO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR Baldini, Francisco Angel; Perín, Giuliana Carolina; Mazú, Adamna Yain | 33 |
| INTERVENIR EN EL MUNDO Y NO SOLO ADAPTARSE A ÉL. CONFRONTACIONES ENTRE LA ÉTICA DE IMPLICACIÓN CON LA INCLUSIÓN Y LA ÉTICA DIALÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS Bur, Ricardo; Davio, Silvina; Telías, Aldana | 38 |
| LA CONTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN INGRESANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS Campo, Zunilda Gledys; Tejedor, María Corina; Gómez, María Celeste | 42 |
| PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PROFESORES Y PROFESORAS DE PSICOLOGÍA. CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN DE GRADO EN EL ÁREA DE LA ÉTICA Cardós, Paula Daniela; Arpone, Soledad; Guerrero, Lautaro Elías | 46 |
| MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE DOCENTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES Carreño, Federico | 50 |
| TRANSVERSALIDAD DE LAS PRÁCTICAS CONVERSACIONALES Y DISCURSIVAS ESCRITAS EN LA UNIVERSIDAD Colombo, María Elena; Curone, Gladys; Mayol, Juan De La Cruz; Pabago, Gustavo; Alcover, Silvina Mariela; Gestal, Leandro; Lombardo, Enrico; Rivera, Xoana; Repetto, Guido; Gutierrez Vargas, Andrea | 55 |
| PROBLEMA DE APRENDIZAGEM SINTOMA: ANÁLISE DA INTERSUBJETIVIDADE FAMILIAR Corral, Cláudia; Bettanzo, Iziéli; Corral Dos Santos, Luiza | 60 |
| LA LÓGICA DE LA REPARACIÓN Cranco, Mariano; Lerner, Marina | 64 |
| LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN TEMÁTICAS DE INCLUSIÓN. GIROS Y NUDOS CRÍTICOS EN MODELOS MENTALES DE AGENTES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS D'Arcangelo, Mercedes; Noriega, Javier | 68 |
| PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO EXPLORATORIO Dome, Carolina | 73 |



| | |
|--|-----|
| POSICIONAMIENTOS DOCENTES ANTE DESIGUALDADES DE GÉNERO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Dome, Carolina | 80 |
| EXTENSION UNIVERSITARIA Y TERCERA GENERACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD EN ENTORNOS DE DESIGUALDAD SOCIAL Erausquin, Cristina | 86 |
| EL ROL DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS Y LA CREACIÓN DE PROYECTOS DE INTER-AGENCIALIDAD ENTRE LA UNIVERSIDAD Y UNA INSTITUCIÓN SOCIOEDUCATIVA Erausquin, Cristina; Glaz, Claudia | 92 |
| ENGAGEMENT ESTUDIANTIL: APORTES DEL MODELO DE ENGAGEMENT AGENTICO Fernández Da Lama, Rocío Giselle | 98 |
| REFLEXIONES SOBRE LA SIGNIFICATIVIDAD Y APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA EN EXTENSIONISTAS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.L.P. A PARTIR DE LA AMPLIACIÓN DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS Fernández Francia, María Julia; Perín, Giuliana Carolina; Izurieta, María Rosario; Arpone, Soledad | 104 |
| CONOCIMIENTO SOCIAL Y ESCUELA. LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL García, Rubén Manuel | 108 |
| ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE VIDA EN TORNO AL ESTUDIO Y AL TRABAJO EN JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA MEDIA Gómez, María Celeste; Tejedor, María Corina | 112 |
| FORMACION DE FORMADORES: TRAMAS Y PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN INSTITUTO DE FORMACION DOCENTE Gómez, Natalia | 116 |
| EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: MODELOS MENTALES; TENSIONES Y DESAFÍOS González, Daniela Nora; Florentin, Irma Beatriz | 123 |
| RELEVANCIA DE LOS VERBOS QUE INTRODUCEN DIFERENTES PUNTOS DE VISTA EN LA COMPRESIÓN DE LAS ARGUMENTACIONES González, María Susana; Roseti, Laura Patricia; De Francesco, Karina; Regueira, Ines Elena; Delmas, Ana María | 127 |
| PROGRESOS EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: CUÁLES SON LAS NUEVAS PREGUNTAS QUE NOS FORMULARON LES ADOLESCENTES SOBRE ACTO SEXUAL, DIVERSIDAD DE PRACTICAS SEXUALES, MASTURBACIÓN, VIAGRA, EDUCACIÓN SEXUAL Y GÉNERO DURANTE 2017 Y 2018 Gosende, Eduardo E.; Salmún Feijoo, Gustavo; Scarimbolo, Graciela; Ferreyra, Marcela | 131 |
| EL PENSAMIENTO CLÍNICO COMO HERRAMIENTA ARTICULADORA DE LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA EN UN JARDÍN DE INFANTES Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Flores Manzano, Nelva Denise | 141 |
| EL DEVENIR DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR Leoz, Gladys | 145 |
| LA SOCIABILIDAD EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA Leoz, Gladys | 151 |
| LA CO- COORDINACIÓN DE GRUPOS COMO OPORTUNIDAD PARA PROFUNDIZAR EN EL PROPIO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN Manrique, María Soledad; Plou, Valeria | 157 |
| INTERVENCIONES DE EXTENSIONISTAS EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE ESCOLAR Y CONVIVENCIA Marder, Sandra; Denegri, Adriana; Szychowski, Andrés; Lo Gioco, Carla | 162 |
| INDICADORES ASOCIADOS A LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA Marquina Luján, Román Jesús; Villamar Romero, Roger Maurice; Horna Calderon, Víctor Eduardo; Huairé Inacio, Edson Jorge | 168 |



| | |
|---|-----|
| PRIVACIONES EN LOS RECURSOS DE LOS HOGARES Y EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN Martínez, Carolina Emilia; Sánchez, María Emilia | 174 |
| PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE E INCLUSIÓN EDUCATIVA. ANÁLISIS A PARTIR DE LA SERIE <i>RITA</i> Mastandrea, Paula | 179 |
| SINERGIA ENTRE LA LECTURA EN INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS Y LAS ALFABETIZACIONES ACADÉMICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Mazzei, Ruben Daniel; Regueira, Ines Elena; Zorz, Silvia Graciela | 184 |
| LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES QUE DESEMPEÑAN PRACTICAS AD – HONOREM: IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES PROFESORES – ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Mazzetti, María Silvina | 188 |
| LAS PRACTICAS AD – HONOREM EN EXTENSIÓN: LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL – OCUPACIONAL Y LA INCLUSIÓN DEL DISPOSITIVO SUPERVISIVO Mazzetti, María Silvina; Demasi, María de las Mercedes | 192 |
| EFFECTOS DEL DISCURSO INCLUSIVO EN LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA COMÚN DESDE LA PERSPECTIVA DEL MAESTRO INTEGRADOR Montenegro, Sergio | 195 |
| POSIBILIDADES Y LÍMITES EN EL APRENDIZAJE: EL WISC-IV DESDE LA EVALUACIÓN DINÁMICA Musci, María Cecilia; Gottheil, Bárbara | 199 |
| LA PRODUCCIÓN SIMBÓLICA DEL ADOLESCENTE Y EL APRENDIZAJE CON SENTIDO SUBJETIVO: OPORTUNIDADES DE ENCUENTRO EN LA ESCUELA SECUNDARIA Neme, Eliana | 205 |
| LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN PROBLEMÁTICAS DE SALUD DENTRO DE ESCENARIOS EDUCATIVOS. ANÁLISIS DE MODELOS MENTALES DE AGENTES DE EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS Noriega, Javier | 209 |
| PRACTICAS DOCENTES. CONOCIMIENTO PROFESIONAL E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES PROBLEMA Néspolo, María José | 215 |
| LECTURA CRÍTICA DE NOTICIAS EN LA ESCUELA. INTERRELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA Y DIDÁCTICA Perelman, Flora; Nakache, Débora; Bertacchini, Patricio Román; Estévez, Vanina; Grunfeld, Diana; Rubinovich, Gabriela | 223 |
| TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH): TALLERES DE LECTURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA CAPACITACIÓN DE MAESTROS Peres Jafferian, Vera Helena; Da Cruz Picanço Junior, Álvaro | 228 |
| DE NOVATOS A EXPERTOS: ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN UN PROGRAMA DE RESIDENCIA PARA PSICÓLOGOS EN BS. AS. Ramos, Ana Laura; Di Luca, Pedro; Gutierrez Vargas, Andrea | 232 |
| LA MIRADA DE LOS ASESORES PEDAGÓGICOS DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD Rey, Daniel Rubén | 237 |
| LA APROPIACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA CREACIÓN DE PUENTES HACIA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL, EDUCATIVA Y CULTURAL Sabogal, Mauricio | 243 |
| ASOCIACIÓN ENTRE CAPITAL PSICOLÓGICO, ENGAGEMENT Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE ENTRE RÍOS Schönfeld, Fátima; Hess, Carina | 247 |



| | |
|--|-----|
| LA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE CONSTITUIRSE EN ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Xantakis, Ines | 252 |
| INTERVENCIÓN SITUADA: CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE UN SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CONSEJOS DE AULA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Stasiejko, Halina; Telias, Aldana; Bardoneschi, Leticia Mara; Luna, Marta Soledad. | 257 |
| EL TRABAJO CLÍNICO CON PADRES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. UN MODO DE ABORDAJE CONCEPTUAL EN TORNO A UN DISPOSITIVO DE ASISTENCIA GRUPAL Stigliano, Daniela; Rego, María Victoria | 262 |
| EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Thomes, Magali | 266 |
| INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA EN LA PERSEVERANCIA Y LA PASIÓN POR ALCANZAR METAS A LARGO PLAZO (GRIT) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PARANÁ, ENTRE RÍOS Tortul, María Candela | 271 |
| AUTOEFICACIA COMO PREDICTOR DEL FLOW EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PARANÁ, ENTRE RÍOS Tortul, María Candela | 275 |
| ALGUNAS PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE, JUEGO Y EXPERIENCIA EN ESCUELA MEDIA Verduci, Marina. | 279 |
| ¿QUE SE LEE EN PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA? MODIFICACIONES EN EL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO Y EN LAS GUÍAS DE LECTURA Villalonga Penna, María Micaela | 285 |
| INTERVENCIONES SUBJETIVANTES EN EL TRABAJO CON UNA NIÑA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO Yapura, Cristina Verónica. | 290 |
| POSTERS | |
| ESTUDIO SOBRE GRADUADOS DE POSGRADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS (CEI) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR) Cono, Ana Laura; Aranda, Pilar; Elizalde, Martina. | 295 |
| BLOQUEO, FORMACIÓN DE CONCEPTOS Y PICTOGRAMAS: BLOQUEO SEGÚN MODALIDAD DE ESTÍMULO Correa Freisztav, Manuel; Valentini, Delfina; Giordano Furchi, Antonella | 296 |
| ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN CONTEXTO EDUCACIONAL Y JURIDICO Crespi, Melina; García Labandal, Livia Beatriz | 297 |
| EDUCACIÓN HOLÍSTICA. UN ENSAYO EN UN CURSO UNIVERSITARIO DE ESTADÍSTICA Hoyos Paez, Carmen; Alvarez Ponte, Lucía Inés; Galibert, María Silvia | 299 |
| EXPLORACIÓN VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE SECUNDARIA: PRESENTACIÓN PRELIMINAR DE UN PERFIL Lafferriere, Francisco; Botero Rojas, María Camila; Delfino, Gisela Isabel. | 300 |
| SÍNTOMATOLOGÍA PSICOLÓGICA Y CARACTERÍSTICAS DE DEPRESIÓN Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN Lucero, Luis Javier; Rovella, Anna Teresa; Giaroli, Alicia Evelina | 301 |
| ARTICULAR PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA QUE SE PROFUNDIZA EN EL TIEMPO Molinari, Andrea; Pico, María Laura; García, María Virginia; Juvenal, María Alejandra; Zyssholtz, Florencia; Gestal, Leandro; Reisin, Maia; Cordero Racig, Carlos Mauricio; Gruszka, Maia | 303 |

| | |
|--|-----|
| AUTOEFICACIA PARA EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS Y ANSIEDAD COGNITIVA ANTE EXÁMENES. UN ESTUDIO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS Mur, Julian Andres; Rivas, Analia; Trueba, Daniela Agustina; Paez Vargas, Natalia; Pereyra Girardi, Carolina. | 304 |
| APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN: LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EN ESTUDIANTES DE ESCUELA MEDIA DE CABA Quattrocchi, Paula; Cassullo, Gabriela Livia; De Marco, Mariana; Moulia, Lourdes; Siniuk, Diego Rubén. | 305 |
| LOS MODOS DE ENSEÑAR EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LOS FORMATOS DE CLASES ESCOLARES EN ESCUELAS SECUNDARIAS, EN EL PERÍODO 2011-2018 Rey, Daniel Rubén. | 306 |
| FACILITACIÓN DEL RECUERDO DE IDEAS PRINCIPALES: ROL DE LAS METAS DE LA COMPRENSIÓN Y LA MODALIDAD DE PRESENTACIÓN DEL DISCURSO EXPOSITIVO Yomha Cevasco, Jazmin; Suarez, Sheila | 307 |
| AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE NIVEL MEDIO Zinoni, Maria Jose; Crivello, Maria Del Carmen | 308 |
| RESÚMENES | |
| SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO AMBIENTE ACADÊMICO: ESTUDOS BRASILEIROS EM DISTINTAS REGIÕES GEOPOLÍTICAS Alchieri, Joao Carlos; Branches Pereira, Thayanne; Gonçalves Camara, Sheila; De Sousa, Heloísa Karmelina | 311 |
| ¿CO-CONSTRUCCIÓN O IMPOSICIÓN DE ACUERDOS INSTITUCIONALES DE CONVIVENCIA? Alonso, María Eugenia; Di Nella, Gerónimo | 312 |
| UNA NUEVA FORMA DE ENSEÑAR Barraco Marmol, Gervasio Hugo | 313 |
| LOS PROCESOS EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL: NUEVOS MODOS DE ORIENTAR Boncek, Yanina Laura; De Vincenti, Lautaro; Flores, Claudia Rosana; Lavatelli, Lucía; Mazza, Adriana; Mendes Novo, Sofia; Pacheco, Emmanuel; Pereda, Yamila; Kerikian, Carolina. | 314 |
| EL FRACASO UNIVERSITARIO ¿ES REALMENTE UN FRACASO? OTRAS POSIBLES LECTURAS Bonetto, Maria Belen. | 316 |
| ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA DE LECTURA CRÍTICA A ALUMNOS DE PSICOLOGÍA Bordignon Luiz, Fernanda | 317 |
| ENSEÑANDO Y APRENDIENDO BIOLOGÍA MEDIANTE ANALOGÍAS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Ceccacci Sawicki, Luciana; Olguin, Maria Valeria | 318 |
| COOPERACION Y ALTRUISMO EN EDUCACION SUPERIOR. RESULTADOS DE LA REALIZACIÓN DE UN CUASI-EXPERIMENTO EN EL INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE Centineo Aracil, Luciano; Slepoy, Mónica Gabriela; Calvanico, Daniela. | 320 |
| DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, FÍSICO Y OPERACIONAL EN CADETES MASCULINOS Y FEMENINAS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL EJÉRCITO ARGENTINO Clotet, Cinthia Inés; Aquino, Gustavo Daniel; Frascaroli, Cynthia; Muratori, Marcela | 321 |
| INVESTIGAÇÃO DO CYBERBULLYING NO EGITO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO Corral, Cláudia; Furich Delpino, Beatriz; Bettanzo, Iziéli | 323 |
| EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO VARIABLE PARA ABORDAR CONTINGENCIAS EDUCATIVAS Dadamia, Martina Inés | 324 |



| | |
|--|-----|
| LAS CONCEPCIONES ACERCA DEL APRENDIZAJE EN LOS INGRESANTES A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA Damiani, Raúl | 325 |
| DISPOSITIVOS DE ORIENTACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO: DIAGNÓSTICO INICIAL Del Re, Valeria | 326 |
| SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA “VOLVER A MIRAR”. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS Y DATOS OBTENIDOS Di Meglio, Mariela Silvina; De Ortuzar, María Victoria; Hernández Hilario, Victoria; Quiroga, Mariela | 328 |
| ATENDIENDO A LOS VÍNCULOS EDUCATIVOS EN INTERVENCIONES ALFABETIZADORAS Espinel Maderna, María Cecilia | 329 |
| LAS/LOS PSICÓLOGAS/OS COMO TUTORES. LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE HERRAMIENTAS PARA ACOMPAÑAR A LAS/OS JÓVENES EN LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL MARCO DE UN CURSO A DISTANCIA Flores, Claudia Rosana; García, Alejandra Elisa; García Morillo, Natalia Alejandra; Shaferstein, Carolina | 331 |
| COLOQUIOS EDUCATIVOS: UN ABORDAJE TRANSDISCIPLINARIO Frohmann, Barbara; Devalle, Analía | 333 |
| LO ESCOLAR COMO PUNTO DE CASTRACIÓN Frohmann, Barbara; Sanchez Troussel, Lorena | 334 |
| ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA García, María Virginia; Pico, María Laura | 335 |
| ORIENTACIÓN VOCACIONAL. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES Gillet, Silvana Ruth; Novelli, Ornella Agostina; Piovano Gil, María Carolina | 336 |
| EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR DEL PARTIDO DE MORENO: DESAFÍOS Y ENTRAMADOS DE LA INTERVENCIÓN Greco, María Beatriz; Eichenbronner, David; Fernandez Tobal, Claudia; Molina, Yesica | 337 |
| PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. COMPLEJIDAD Y TRANSDISCIPLINA Hamuy, Erica Nadia; Lucero, Andrea A. R. | 338 |
| INTEGRACIÓN DE DOS PROGRAMAS DE EXTENSIÓN DE LA UBA. ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA TRANSICIÓN DE ALUMNOS DE SECTORES VULNERABLES DE LA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD Hofferlen, Gustavo; Kerikian, Carolina; La Fico Guzzo, Soledad; Sanseau, María; Solano, María Lila | 339 |
| MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS/AS DE LA ESCUELA ¿CUÁLES SON LAS RAZONES QUE LOS ADOLESCENTES VINCULAN CON LOS FENÓMENOS DE BULLYING Y CYBERBULLYING? Lanzillotti, Alejandra Inés | 341 |
| ESTUDIANTES ADULTOS DE MEDIANA EDAD EN EL INGRESO A PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Leone Gallardo, Delia | 343 |
| CONTINUIDADES EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN López, Gilda Liliana | 344 |
| ACOMPAÑAR Y PROPICIAR ESPACIOS EDUCATIVOS HABITADOS POR LA TERNURA A LAS Y LOS FUTUROS PROFESIONALES PSI Lopez, Maria Elisa | 345 |
| PROCESO DE EMPODERAMIENTO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA: CUANDO ESTUDIANTES, DOCENTES Y EQUIPO DE GESTIÓN, SINTONIZAN EN LA MISMA FRECUENCIA PARA CAMBIAR LA ESCUELA Lucero, Aurora | 346 |



| | |
|--|-----|
| APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE NUMERACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA Magallanes, Gabriela Julia | 347 |
| LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA DEFINICIÓN DEL NUEVO FORMATO DE LA ESCUELA SECUNDARIA BONAERENSE. ESTUDIO DE CASO: LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LAS ESCUELAS PROMOTORAS Mariani, Marina Aida | 348 |
| EVALUACIÓN DINÁMICA EN COMPRENSIÓN LECTORA: SUS POTENCIALIDADES PARA LA INTERVENCIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA Musci, María Cecilia; Gottheil, Bárbara; Causse, María Belen. | 350 |
| TALLER RECREARTE: EXPERIENCIA PSICOPEDAGÓGICA-AUDIOVISUAL PARA EL DESPLIEGUE DE PROCESOS IMAGINATIVOS DE ADOLESCENTES DE ESCUELAS DE SECTORES POPULARES DE LA CIUDAD CAPITAL DE SANTIAGO DEL ESTERO Neme, Eliana; Conde, Fernanda. | 352 |
| ¿ESTAMOS PREPARADOS PARA LA EDUCACIÓN FORMAL VIRTUAL? EXPECTATIVAS ANTE EL DESEMBARCO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN UNIVERSIDADES TRADICIONALES. Olivera Ryberg, Julieta María; Eberbach, Yago; Benzaquen, Nicole; Pelaez, Rodrigo; Kargodorian, Silvia; Arrue, Alejandra; Juri, Nora Elsa | 354 |
| EL ROL DEL EDUCADOR EN LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO Picca, Romina. | 355 |
| INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DEL CICLO INICIAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY Piriz, Lucia | 356 |
| LAS CLASES COMO UNIDAD COMUNICATIVA Ragau, María Rita | 358 |
| MALESTAR DOCENTE Y CLÍNICA SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DE LA FUNCIÓN DE UN EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Ramos, Luciana | 360 |
| LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS RURALES EN TRES ARROYOS. INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Reveron Groenenberg, Rocio. | 361 |
| GRAFOMOTRICIDAD COMO FACILITADORA EN LA ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA Reynoso, Manuela | 362 |
| LAS CONSIGNAS DE LOS EXÁMENES DE BIOLOGÍA EN EL INGRESO UNIVERSITARIO. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS QUE PROMUEVEN Sanchez Troussel, Lorena; Szwarcberg Bracchitta, Mariela; Römer, Ingrid | 363 |
| MEDIACION SONORA. UNA ESTRATEGIA DESDE LA MUSICOTERAPIA PARA EL ABORDAJE DEL BULLYNG Y EL ACOSO ESCOLAR Sidelnik, Ricardo Gabriel | 365 |
| RELACIONES ENTRE ORQUESTA Y ESCUELA EN LOS RELATOS DE JOVENES PARTICIPANTES DEL PROYECTO DE ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES Valenzuela, Viviana | 366 |
| EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y EVALUACIÓN EN ESPACIOS DE FORMACIÓN DE POSGRADO Valenzuela, Viviana; Virgili, Natalia. | 368 |
| TALLERES DE ORIENTACIÓN LABORAL CON JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL: CONCEPCIONES SOBRE ESTUDIO, TRABAJO Y DELITO Vicente Miguelez, Violeta. | 370 |



| | |
|--|-----|
| JÓVENES TRABAJADORES CON TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTERRUMPIDAS: PERCEPCIONES SOBRE EL TRABAJO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO Vicente Miguelez, Violeta; Larriba, Gerardo Ivan | 372 |
| VOLVER AL FUTURO: LA ORIENTACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE RADIO Videla, Giselle; Yanella, Laura | 375 |
| USOS Y FUNCIONES DE LOS SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL Viera Gómez, Andrea Jimena | 377 |
| MOTIVACION Y AUTOEFICACIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN Villalonga Penna, María Micaela | 379 |
| LA TRANSICIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA: DISPOSITIVO DE ORIENTACIÓN PARA INGRESANTES A LA UBA Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Davidzon, María Solana | 381 |

TRABAJOS LIBRES

¿QUIÉN PUEDE VIVIR SIN PASIÓN? CONSTRUCCIONES POLÍTICAS POR HACER-SE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Adinolfi Greco, Sofía

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente artículo enmarcado en la investigación de tesis de maestría “Procesos de imaginación y reflexión en el marco de la práctica educativa del Consejo de Aula: una perspectiva interdisciplinaria de la subjetividad y sus transformaciones” reflexiona en torno a las nociones de sujeto, derecho y democracia en vinculación con lo acontecido en una institución en particular: la escuela secundaria; y profundiza el estudio de un dispositivo específico de participación democrática: el Consejo de Aula; a su vez, trabaja la categoría de confianza para realizar una problematización de la relación entre los adultos y los jóvenes en las escuelas, relanzando la pregunta acerca de la responsabilidad política de los adultos de la comunidad educativa en el acompañamiento de las trayectorias escolares y de vida de los adolescentes.

Palabras clave

Escuela Secundaria - Prácticas democráticas - Confianza - Autonomía

ABSTRACT

WHO CAN LIVE WITHOUT PASSION? POLITICAL CONSTRUCTIONS TO BE MADE IN HIGH SCHOOL

The present article, framed in the research of master's thesis “Processes of imagination and reflection in the framework of the educational practice of the Classroom Council: an interdisciplinary perspective of subjectivity and its transformations”, reflects on the notions of subject, rights and democracy in connection with what happens in a particular institution: the high school; and deepens in the study of a specific device of democratic participation, the Classroom Council; At the same time, it works around the category of trust to problematize the relationship between adults and young people in schools, relaunching the question about the political responsibility of adults in the educational community in the accompaniment of school and life trajectories of teenagers.

Key words

High school - Democratic practices - Trust - Autonomy

Introducción:

El presente trabajo se inscribe en el marco del trabajo de investigación realizado para mi tesis de maestría “*Procesos de imaginación y reflexión en el marco de la práctica educativa del Consejo de Aula: una perspectiva interdisciplinaria de la subjetividad y sus transformaciones*” que tuvo lugar en la Maestría Estudios interdisciplinarios de la subjetividad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Pretende realizar una reflexión en torno a las nociones de sujeto, derecho y democracia.

Para ello llevaré a cabo un contrapunto entre las conceptualizaciones de Anthony Giddens, sociólogo inglés, y Cornelius Castoriadis, filósofo griego, sobre las nociones de democracia y autonomía para luego reflexionar cómo las mismas se ponen en juego en una institución en particular, la escuela; por otro lado, tomaré también la voz de Laurance Cornu, filósofa francesa, para pensar en la categoría de confianza en interrelación con los adultos y los jóvenes en las escuelas; con el propósito de concluir reflexionando sobre las pasiones que allí se ponen o no- en juego.

La noción de democracia y autonomía.

Contrapuntos entre Giddens y Castoriadis.

Anthony Giddens, trabaja la noción de democracia para conceptualizar acerca de la intimidad, la sexualidad plástica, y la reflexividad; para ello plantea remontarse, considerando previamente, la significación más ortodoxa de democracia. Una en la cual, las relaciones que se establezcan entre los individuos sean libres e iguales, de manera que se consigan resultados tales como: la creación de ciertas circunstancias en donde las personas puedan desarrollar sus potencialidades y expresar sus cualidades respetando del mismo modo las habilidades de los otros; la protección del uso arbitrario del poder coercitivo y la autoridad política; la implicación de los individuos en la determinación de las condiciones de su asociación y la expansión de las oportunidades económicas para desarrollar los recursos disponibles. (Giddens, 1992) En esta línea, el autor señala que será la autonomía la que una las mencionadas aspiraciones, haciendo referencia a la capacidad de los individuos de reflexionar por sí mismos y de autodeterminarse. Éstas se podrían resumir en un principio de autonomía que apele a la libertad e igualdad de los individuos en la determinación de las condiciones de sus propias vidas. No obstante, Giddens, se pregunta por las condi-

ciones de realización del principio de autonomía, y propone que debe haber una igualdad de influencia en la toma de decisión. Es decir, que las preferencias que posean los individuos deben tener un lugar de igual importancia, como así también una participación efectiva igualitaria. Esto significa poder brindar a los individuos los medios para que puedan expresarse.

Según Giddens “la democracia implica discusión, la posibilidad de que la ‘fuerza del mejor argumento’ cuente frente a los otros medios de tomar decisiones” (Giddens, 1992, p.169) Un orden de tipo democrático proporciona acuerdos institucionales para mediar, negociar y lograr compromisos. La discusión abierta constituye una educación democrática y el que participa en el diálogo, será capaz de canalizar sus emociones de un modo positivo, expresa el autor. Es así que institucionalizar el principio de autonomía implica hacer específicos los derechos y obligaciones sustantivos para los individuos. Los mismos, en un orden político democrático son negociados y no simplemente asumidos sin más. Los derechos y los deberes serán puntos de reflexión continua.

“La democracia – hay que insistir con ello – no requiere igualdad (...) más bien, como se ha sugerido anteriormente, el principio de autonomía estimula la diferencia, e insiste en que la diferencia no debe ser castigada.” (Giddens, 1992, p.170) Se trata entonces, en el orden democrático de fomentar la elaboración de la individualidad. En la Modernidad Reflexiva, como Giddens la nombra, (a diferencia de la Modernidad Clásica) ya no encontramos cuerpos sociales, corporaciones y/o clases sociales estructuradas sólidamente; su contrapartida, la de nuestra democracia, es la del individualismo sin compromiso público. Identidades yoicas separadas de un compromiso comunitario en donde toda relación afectiva tiene que decidirse cada día; cada día el sujeto la cuestiona. Los vínculos entre los individuos no se encuentran predeterminados, no hay garantías.

Entonces, aquí la pregunta sería ¿cómo hacer para generar, en los tiempos de hoy, lazos significativos con los/as otros/as? ¿Cómo hacer para entablar un vínculo de confianza entre profesores y alumnos/as en la Escuela Secundaria y que allí algo distinto advenga? Si hoy esa relación no está dada de antemano ¿qué condiciones son necesarias para construirla?

Si pensamos en un registro más del orden de lo personal, la autonomía, dice Giddens, es la realización feliz del proyecto reflexivo del yo personal. Una condición para poder relacionarse con los otros de modos igualitarios. El proyecto reflexivo del yo, debe construirse de modo tal que habilite una autonomía en relación con el pasado permitiendo la proyección e investimento de un futuro. Dando lugar también al respeto de las capacidades de los demás. Creando lazos personales para poder administrar de un modo exitoso las relaciones. De esto se trata, para Giddens, la democratización de la vida personal.

Resulta interesante como el autor lleva el concepto de democracia a la esfera de la vida personal, ya que con frecuencia éste se vincula con los espacios públicos y sociales.

Tomando los aportes del filósofo Cornelius Castoriadis, reflexionaremos también en torno a estas nociones para luego pensar qué aportes nos brindan a las relaciones que se establecen al interior de la escuela.

Algunas ideas centrales del pensamiento de Castoriadis (1988) están vinculadas con conceptualizar aquello que él nombra como la creación en el dominio histórico social. Ésta es la nominación que le da a la sociedad, a lo social, o al colectivo anónimo. Y habla de dominio porque hace referencia a la región, zona o dimensión que se ocupa de la existencia humana, haciendo una distinción del dominio psíquico, por ejemplo. Creación es otra noción central en el pensamiento del autor ya que se trata de una creación social y no de un determinismo. “El hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad... y la sociedad es siempre histórica. La sociedad como tal es una forma, y cada sociedad dada es una forma particular y singular.” (Castoriadis, 1988, pág. 66) Luego, va a plantear que lo que mantiene unida a la sociedad es su institución: el complejo total de instituciones particulares. Todos los seres humanos somos fragmentos ambulantes de la institución de la sociedad; la institución produce a los individuos, quienes a su vez están obligados a reproducirla. Castoriadis lleva a cabo una diferenciación entre lo que entiende por heteronomía y autonomía: como dos formas de situarse en lo social. La heteronomía está vinculada a los principios, valores, leyes, normas, significaciones sobre las cuales la sociedad o el individuo no tienen ninguna posibilidad de obrar sobre ellos. Se trata de una reproducción de las leyes, con un carácter indiscutible e indiscutido. Las cosas son de un modo y no son posibles de cambiar. Por otra parte, la autonomía se encuentra lejana a la noción de cerco sino más bien a la de apertura. Sociedades que cuestionan su propia institución, su representación de mundo, sus significaciones imaginarias sociales; seres que ponen en tela de juicio su propia ley de existencia, su orden dado. (Castoriadis, 1988). “La autonomía, ya sea social e individual, es un proyecto.” (Castoriadis, 2008, pág. 103), se trata de una reflexión en un sentido riguroso y amplio, de una autorreflexión en la cual uno mismo se inscribe de un modo singular en las leyes. El autor, en esta línea, hace referencia a un nuevo tipo de ser histórico, un individuo autónomo que puede preguntarse y preguntar en voz alta si algo es justo o no. Es decir, la posibilidad de poder forjar sujetos críticos capaces de cuestionar y cuestionarse, que pregunten ¿es verdad lo que pienso?, ¿cómo puedo saber que es verdad en el caso de que lo sea? Ser autónomo, para el filósofo, implica que se ha investido psíquicamente la libertad y la pretensión de verdad. La democracia, en este sentido, y la política, tienen que ver con la aparición, en el hacer efectivo de la colectividad, y la puesta en tela de juicio de la ley.

Pensando los conceptos en acto

¿Por qué interrogarnos por los conceptos de democracia y autonomía? ¿Qué vinculaciones e injerencias pueden tener en el terreno de la Escuela Secundaria? ¿La escuela de hoy está pre-

parada para concebir sujetos críticos y autónomos? ¿Las prácticas educativas pueden promover procesos de autonomía en sus jóvenes? ¿Se pueden producir procesos de transformación subjetiva en el marco de los procesos de escolarización? ¿De qué modo influyen estas prácticas educativas en la subjetividad de los alumnos? ¿Es posible la transformación y promoción de subjetividades reflexivas en este contexto? Éstas son algunas de las preguntas que guiaron mi investigación de tesis de maestría con la expectativa de ir encontrando algunas respuestas, como así también, nuevos interrogantes.

Quizás, sí, esbozar algunos pensamientos respecto de la lectura de los dos autores previos: la propuesta de Giddens requiere de problematizaciones; ya que las tensiones que se generan al interior de la Escuela, como en todo espacio social, desmienten e interrogan la posibilidad de una armonía estática, subjetiva e intersubjetiva. Conviven allí tensiones, conflictos, desacuerdos que son propios de las relaciones humanas con sus diferencias y búsquedas permanentes de lo común. Sus conceptos permiten vincular lo singular y lo colectivo a través del trabajo de la democratización. Sin embargo, demandaría mayor articulación entre ambas esferas para comprender el modo en que los procesos singulares y colectivos se interconectan. Es por esto que acudo al pensamiento de Cornelius Castoriadis, para profundizar en esta imbricación.

Pensando en la propuesta de Castoriadis (Castoriadis, 2008), si pretendemos promover procesos de autonomía en los sujetos-alumnos de las actuales Escuelas Secundarias, se requeriría abrir lo más posible la vía a la manifestación de lo instituyente y por otro lado, lograr introducir la reflexividad en la actividad instituyente explícita. Es imponderable, pues, formar instituciones convirtiendo la reflexividad colectiva en propuestas concretas y dar a los individuos la posibilidad de participar en todo poder explícito. Es así que estudié e investigué si los Consejos de Aula, dispositivos formados por dos representantes-delegados de cada curso junto con adultos, pueden convertirse en prácticas educativas específicas que apunten a la transformación subjetiva de los alumnos en términos de reflexividad. En síntesis, el pensamiento del filósofo ofrece categorías potentes para articular procesos de autonomía, reflexividad y democratización con los procesos educativos institucionales.

Responsabilidad y confianza. Un dialogo posible entre Giddens, Cornu, y otros/as autores argentinos.

Retomando los planteos de Giddens haremos mención a otra característica que el autor rescata como básica en la sociedad democrática: la responsabilidad pública en estrecha vinculación con la confianza. Él dirá que la última funciona a modo de protección de la totalidad del orden político democrático. Resultando un componente crucial de la legitimidad política.

En un sentido similar, Laurance Cornu, una filósofa francesa contemporánea, plantea que la confianza es en sí misma, una categoría que resulta política, pues organiza el vivir juntos y su

distribución. Lo político va configurando la manera de estar juntos, la forma de pensar, el poder, la autoridad, con la intención de reunir a las personas de una determinada manera y no de otra; y esto produce efectos en las subjetividades. (Cornu, 1999) Para Giddens, la responsabilidad y la autoridad están profundamente ligadas con la confianza, ésta última sin responsabilidad de por medio, es capaz de hacerse unilateral. Es decir, tornarse dependiente. La responsabilidad sin confianza es imposible, afirma. Se trata de concederle al otro un “crédito”, plantea el sociólogo, que el otro sea merecedor de la misma. (Giddens, 1992) Tomaremos esta noción, la de confianza, para pensar en la institución escuela y en las relaciones que se establecen entre los adultos y jóvenes que allí habitan.

Laurance Cornu con su conceptualización nos permite pensar en el lugar del adulto-docente y su vinculación con los/as estudiantes. Ella distingue a la confianza como indispensable y constitutiva de la relación entre el adulto y el sujeto-alumno/a. Se trata de una hipótesis sobre la condición futura del otro, una actitud que concierne al futuro, una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo. Es una habilitación que resulta posibilitadora de que el otro haga su propio recorrido. Adquiere importancia, plantea la autora, en su perspectiva política y democrática; pues la democracia consiste en “hacer confianza”, distinguido de “tener confianza”, para que los propios alumnos/as puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Es decir, existe un reconocimiento humano en la confianza en donde se es responsable de habilitar el camino al otro, habilitar su palabra y que la misma pueda conmovir ciertas posturas y hasta mostrar que hay algo que pensar de nuevo. La filósofa dirá que la confianza que importa es aquella que hace acto, que está presente y que se constata. (Cornu, 1999)

De esta forma, la confianza y la desconfianza resultan enérgicos mecanismos de poder, ya que cada uno de ellos vehiculiza una idea de otro que se pone en juego. En el caso de los docentes, la idea que éstos tienen de los/as alumnos/as resulta decisiva para su devenir en la escuela. Da cuenta de la responsabilidad que posee el educador frente a los/as estudiantes.

En este sentido, para pensar en la categoría de responsabilidad, se torna necesario, fundamental e imperioso al interior de la Escuela y más allá de la misma, re-pensar las unidades de análisis, como plantea Baquero, pedagogo argentino (2001), levantando la sospecha que recae de modo arrasador sobre la naturaleza del sujeto-alumno “problema” -sujeto que tiene problemas y está en problemas-; para mirar y preguntarnos por ¿cuál es el papel de los adultos de la escuela, del contexto, de la institución respecto de estos chicos/as? y ¿qué responsabilidad nos cabe en el sostenimiento de sus trayectorias escolares y de vida?

Es decir, preguntarnos por: ¿qué pasaría si en vez de suponer la responsabilidad de las dificultades de aprendizaje en el aprendiente exclusivamente, tomáramos una mirada desnaturalizante y deconstructiva de la escuela? Se podría pensar que este su-

jeto no puede aprender en ciertas condiciones: institucionales, sociales, políticas, de contexto, de relación con los/as otros/as. Es decir, que sus procesos de aprendizaje se encontrarían dificultados en determinado espacio-tiempo, organizado de tal forma, con tales estrategias pedagógicas específicas, con ciertos compañeros/as a los que se los trata de manera homogeneizante, entre múltiples atravesamientos más.

Es importante señalar, que aún en épocas contemporáneas, se continúan escuchando ciertos discursos docentes que sitúan del lado del alumno/a la dificultad, el problema, la desviación. En este sentido, la mirada adulta se encuentra posada en un lugar deficitario respecto de los/as alumnos/as, de aquello que “les falta”, “no tienen”, “les cuesta”. Acompañado de cierta mirada nostálgica por la pérdida de los alumnos/as de otros tiempos. Alumnos/as idealizados como respetuosos, educados, interesados en aprender y siempre mejores que los que hoy día habitan las escuelas. Esta idealización es protegida por recuerdos desfigurados de un pasado que se vislumbra como mejor y perdido para siempre.

Retomando la idea de que existe una interrelación estrecha entre las condiciones institucionales, sociales, políticas, de contexto, de relación con los/as otros/as y los modos de aprender; es necesario pensar que dichos escenarios fueron creados en un momento epocal específico: el de la fundación de la Escuela Moderna, allá lejos y hace tiempo, con determinada situación social, cultural, política, económica. Por tanto, y como han sido creados, son susceptibles de sufrir modificaciones. Al decir de Castoriadis, cada instituido ha sido creado eventualmente de manera instituyente y luego se cristaliza, se invisibiliza y se figura como constituido así desde siempre (Castoriadis, 1989). Sin embargo, las transformaciones son posibles y ese constituye el desafío contemporáneo. En este sentido, podríamos pensar en el adulto en las escuelas como un inventor, que piensa situacionalmente qué hacer allí, con esos/as chicos/as, en esa situación, en ese tiempo y espacio. Porque hoy el sentido debe crearse en situación, ya no viene dado de antemano, como indica Lewkowicz, (2004), historiador argentino. El lugar del adulto posee un rol primordial en la manera de concebir al aprendiente, ya que si en vez de posicionarse desde una postura deficitaria y limitante en torno al alumno/a que está aprendiendo, se lo piensa en sus potencialidades, el destino prefigurado de biografía de fracaso anticipado, como plantea Frigerio (2004) podría ser desarticulado.

Así es como Lewkowicz plantea el pasaje del Estado al mercado, de la totalidad al fragmento, del ser ciudadano al ser consumidor, de la ley trascendente a la regla situacional (Lewkowicz, 2004). Sin embargo, es necesario destacar que en la última década, ante el riesgo de la fragmentación y de la desresponsabilización a donde se podría llegar como efecto de Pensar sin Estado, contamos con planteos contemporáneos en torno a Habitar el Estado. Mariana Cantarelli (2005) analiza la época actual y expresa “Si algo abunda hoy respecto de los cambios son los bautismos: era

de la Información, posmodernidad, fluidez y Modernidad Líquida son algunos de los tantos nombres que intentan nominar lo que nos está pasando.” (Cantarelli, 2005, pág.2) y plantea que si la ruptura era el paradigma de la construcción política en tiempos modernos; ahora es la responsabilidad, el paradigma de la construcción política en la fragmentación. De lo que se trata es pues de construir lazo social y, a la vez, de diseñar los instrumentos de construcción política, ya que no es posible su existencia sin la reconstrucción del Estado, la reconstrucción de la política y la reconstrucción de las identidades ideológicas. Retomaré entonces las preguntas iniciales ¿qué condiciones son necesarias de construir para reconfigurar lazos sociales en la Escuela Secundaria? ¿Cómo habitar hoy las escuelas en tanto que uno de los espacios del Estado? Interpelaciones que insisten a lo largo del presente artículo.

Intentando dar respuestas. Pasiones y destinos de pasión

Con la intención de pensar en los modos de Habitar el Estado construyendo otros lazos sociales al interior de la Escuela que cobren sentido para los distintos actores institucionales, tomaré para finalizar la voz de un pedagogo y filósofo español.

Jorge Larrosa propone pensar a la Educación desde la experiencia; desde un convencimiento tal que supone que las palabras producen sentido y crean realidad. Las mismas se convierten así en potentes mecanismos de subjetivación. Éstas tienen poder y es posible hacer cosas con ellas, del mismo modo que pueden hacer cosas con nosotros. Con las palabras, dice el autor, pensamos y damos sentido a lo que somos y nos pasa. Están relacionadas también con el modo de ubicarnos ante nosotros mismos, ante los otros y el mundo. “El hombre es un viviente de palabra (...) el hombre es palabra” (Larrosa, 2003, pág.3).

La experiencia, dice Larrosa, es aquello que nos pasa, que nos acontece, o que nos llega. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Cotidianamente suceden muchas cosas; sin embargo, la experiencia como la concibe el autor se torna cada vez más rara. Ya sea por exceso de información, por exceso de opinión, por falta de tiempo o por exceso de trabajo se cancela la posibilidad de la experiencia. La misma requiere de un gesto de interrupción – difícil en los tiempos de hoy – requiere de detenerse a... pensar, sentir, mirar, escuchar, pensar más despacio, suspender el juicio, la opinión, abrir los ojos y oídos, hacer silencio, tener paciencia, darse tiempo. Se trata de ser sujetos de la experiencia como territorio de paso, como punto de llegada que recibe y hace lugar, como espacio donde se alojan los sucesos; de una receptividad, disponibilidad, apertura o pasividad, pero hecha de pasión, de padecimiento y paciencia. El sujeto de la experiencia está expuesto. Se expone a lo que pueda advenir y de este modo la experiencia se convierte en pasión. Y en tanto el sujeto reflexiona sobre sí mismo, se convierte en sujeto pasional, que acepta que hay algo por fuera de él, que no es él mismo y que es capaz de apasionarlo y transformarlo. (Larrosa, 2003) Es de este modo como se borra la oposición polarizada entre el sujeto y el

contexto. El concepto de experiencia insiste en la articulación entre lo singular y lo colectivo. Sujetos como terreno de paso. Así, todo proceso subjetivo, es al mismo tiempo, construcción con otros/as. Sin otros/as no hay experiencia posible. Y sin pasión, no hay sujeto: ¿Quién puede vivir sin pasión?[1]

NOTA

[1] En otro sentido, y con otros motivos Giddens se pregunta lo mismo. (Giddens, 1992, pág. 182).

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en Apuntes Pedagógicos, N°2.
- Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha", en Cuadernos de Pedagogía. N°9. Rosario.
- Cantarelli, M. (2005). "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.
- Castoriadis, C. (1988). "Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social". En *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Castoriadis, C. (1989). "La institución social: el individuo y la cosa". En *La institución imaginaria de la sociedad* (pp. 177-282). Tomo II. Barcelona. Editorial Tusquets.
- Castoriadis, C (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D., (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM- Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2004). "La (no). inexorable desigualdad", *Revista Ciudadanos*, abril, 2004.
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, trad. Benito Herrera Amaro, Madrid, Cátedra, 1995, pp. 167-183.
- Larrosa, J. (2003). "Experiencia y pasión". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.

LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA. UN ANÁLISIS DE PROGRAMAS ACTUALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Anastasio Villalba, Victoria Soledad; Fila, Julia; Abal, María Belén
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)” (UNLP, 2019-2022) y recupera algunos de los análisis y resultados de una investigación previa, la cual indagó la responsabilidad como criterio ético en investigaciones psicológicas con humanos. En esa oportunidad se rastreó el tratamiento de contenidos ligados a la Ética en los programas de las asignaturas de la Licenciatura en Psicología de la unidad académica. En continuidad con ese estudio, presentamos una actualización de ese análisis en los programas vigentes (2018 - 2019). El diseño empleado es de tipo bibliográfico y el material a analizar incluye las materias de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Psicología. Se prevé aportar información en función de las hipótesis y articulaciones planteadas originalmente, sobre los aspectos éticos contemplados en el diseño para la enseñanza durante la formación, identificando modificaciones actuales y con el propósito de apreciar los efectos que éstas podrían tener sobre las perspectivas de los graduados recientes en relación a su inserción y práctica profesional.

Palabras clave

Licenciatura en Psicología - Profesorado en Psicología - Formación - Ética

ABSTRACT

ETHICAL TRAINING OF PSYCHOLOGY GRADUATES. AN ANALYSIS OF CURRENT PROGRAMS IN UNIVERSIDAD NACIONAL OF LA PLATA

The present work is part of the research project “Ethical training in undergraduate careers and its impact on the professional practices of recent graduates of the Faculty of Psychology (National University of La Plata)” (2019-2022) and retrieves some of the analyzes and results of a previous investigation about the responsibility as an ethical criterion in psychological research with humans. On that occasion, the treatment of contents linked to Ethics in the programs of the subjects of the Psychology in La Plata. In continuity with this study, we present an update of this analysis in the current programs (2018 - 2019). The design

bibliographic and the material to analyze includes the subjects of the careers of the Teaching and Degree in Psychology. It is expected to provide information based on the hypotheses and articulations originally raised, on the ethical aspects contemplated in the design for teaching during the training, identifying current changes and in order to appreciate the effects of this teaching on recent graduates and professional practice.

Key words

Psychology - Higher Education - Ethics

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)” (UNLP, 2019-2022) y recupera algunos de los análisis y resultados de una investigación previa (2015-2016), la cual focalizó en las perspectivas construidas durante la formación de grado en Psicología sobre la responsabilidad como criterio ético, en investigaciones psicológicas con humanos. Como parte de dicha investigación, se rastreó el tratamiento de contenidos ligados a la Ética en los programas de las asignaturas de las carreras de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (Sánchez Vazquez, Borzi y Cardós, 2015). A través de un análisis de los mismos, se buscó apreciar el tratamiento que se realiza sobre la temática. Se ha tenido en cuenta que, desde el año 2011, los contenidos éticos fueron incorporados transversalmente en las materias del plan de estudios en pos de la acreditación de la carrera por parte de la CONEAU.

Según Sánchez Vazquez (2013), y en acuerdo con diversos autores, los aportes de la Ética Aplicada a la formación de futuros profesionales se vuelven relevantes en contextos de la enseñanza superior, en función de vehicular la reflexión sobre las normas públicas y el saber-hacer de los distintos roles disciplinares (Martínez, Buxarras y Esteban, 2002). Entendemos que esta incorporación no puede ser sólo de contenidos prescriptos, sino que incluye toda una gama de estrategias, formas, actitudes, acciones que tienden a la formación y consolidación no sólo de

un *ethos* de tipo burocrático; sino, e integradamente, un *ethos* profesional reflexivo y crítico (Cortina y Conill, 2000; Sánchez Vazquez, 2016).

Los programas de grado visibilizan en parte diversos aspectos ético-procedimentales; en la formulación de los objetivos específicos, en los propósitos, en los contenidos y bibliografía y en diferentes criterios de enseñanza y de aprendizaje expresados en ellos. Si bien los contenidos ético-deontológicos pueden concentrarse en una asignatura específica, las cuestiones éticas no comportan sólo “un” momento en la diacronía del proceso educativo universitario; por el contrario, debieran estar presentes en todo el trayecto de formación, tendiéndose a su articulación e integración en relación tanto a los saberes teóricos como a los procedimentales y prácticos.

A partir de un diseño de estudio bibliográfico y tomando como referencia el estudio arriba mencionado, en esta oportunidad abordaremos el currículum prescripto; es decir, de los programas vigentes de las asignaturas correspondientes a la Licenciatura y al Profesorado en Psicología. De este modo, nos proponemos realizar una actualización del trabajo anterior a partir del análisis los programas actuales: años 2018 y 2019. Desde el tratamiento que se le da a la temática de la ética en los mismos, tomamos como referencia las hipótesis y articulaciones planteadas originalmente, intentando identificar modificaciones actuales. Este trabajo nos permitirá establecer futuras relaciones entre el tratamiento de esos contenidos en la fase pre-activa de la enseñanza y la apropiación que de los mismos han realizado los estudiantes en términos de perspectivas que incidirían en su quehacer profesional.

Método

El diseño empleado en este trabajo es de tipo bibliográfico. El material utilizado versa particularmente sobre los programas de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Psicología (años 2017-2018) de la Universidad Nacional de La Plata. Para llevar a cabo la tarea, se han analizado detalladamente los programas de las distintas asignaturas, haciendo hincapié en la coherencia interna de cada uno, sin limitarse únicamente a detectar contenidos éticos. En los planes de estudio las asignaturas de la carrera de Profesorado en Psicología (1984) son 27, mientras que en las de la Licenciatura (2012) son 39. Se han excluido las asignaturas correspondientes a los cuatro de idiomas (Capacitación en Inglés, Capacitación en Alemán, Capacitación en Francés y Capacitación en Italiano), entre las que alumno optará por dos.

En el trabajo original, las autoras despliegan un espectro temático que se desprende de las consideraciones, contenidos y objetivos explicitados en los programas analizados (Sánchez Vazquez, Borzi, Cardós, 2015, p.16):

- Análisis del sistema ético construido por el hombre.
- Consideraciones ético-deontológicas vinculadas al manejo y

uso de la información.

- Implicancias éticas del conocimiento psicológico en las intervenciones sobre seres humanos.
- Exploración de normas éticas a considerar en los estudios sobre el desarrollo.
- Normas éticas en la escritura científica.
- Consideración ética en relación al psicoanálisis.
- Vínculo entre ética y ciencia.
- Sobre el proceso de evaluación psicológica conforme a consensos deontológicos/ Dimensión ética en el Psicodiagnóstico/ consideraciones éticas y deontológicas en el uso de test.
- Investigación y aspectos éticos
- Consideraciones éticas en relación a la enseñanza y al aprendizaje en la formación en psicología.
- Consideraciones éticas vinculadas al ejercicio profesional e investigativo en Psicología Institucional / la investigación con niños con trastornos psíquicos / el campo del trabajo.
- La ética y la cura analítica.
- Consideración de aspectos ético-procedimentales en la formación para el diseño y realización de investigaciones.
- Temáticas cruciales de la ética y deontología profesional de la psicología en el campo educativo (dilema ético)
- Problemática ética en la práctica clínica.
- Ética profesional en situaciones de vulnerabilidad psicosocial.
- Alcances éticos y deontológicos en las prácticas de grado.

Para el análisis comparativo de los mismos, se retoman los temas desprendidos *had hoc* de los programas y se analizan en la investigación precedente, manteniendo la estructura del trabajo original para que la novedad en el presente quede circunscripta a la actualización de la información pertinente.

Resultados sobre el análisis de los programas actuales

Respecto del análisis de los programas, presentamos algunos resultados relevantes: Por un lado, la mayor cantidad de los contenidos éticos explicitados en los programas se vinculan a la ética profesional y se circunscriben a normativas y leyes que hacen al ejercicio profesional de los y las licenciados/as y profesores/as; por otra parte, las mismas se abordan en las asignaturas de los últimos años.

En cuanto a las áreas temáticas desplegadas en el trabajo original, en la presente actualización se han agrupado sólo algunas de las que se han reiterado en sucesivos programas:

- Respecto a la *Ética y la clínica psicoanalítica* (Formación ético-deontológica y la clínica) en dos materias se realiza un tratamiento explícito en la fundamentación, expresando problemáticas éticas en encuadre clínico y manteniendo de forma cohesionada la postura enunciada al interior de los contenidos y en relación a otras actividades como los talleres. En otras asignaturas del bloque profesional, la ética queda reservada a la última unidad. En algún caso, sólo suelen desplegarse aspectos deontológicos vigentes; en otros, se menciona la ética de la ex-

perencia clínica como un objetivo, sin presencia a lo largo del programa y reapareciendo luego, también como mera cuestión deontológica, en las prácticas preprofesionales.

- Retomando del trabajo original las *Temáticas cruciales de la ética y deontología profesional de la psicología en el campo educativo* se observa una mayor continuidad y coherencia en algunas asignaturas; planteando el proceso de enseñanza-aprendizaje inmerso en un contexto complejo, entre los que se hallan las problemáticas y dilemas éticos. Respecto de las que pertenecen al bloque pedagógico, en dos de las asignaturas –de un total de tres– aparece lo ético desde las fundamentaciones respectivas, dejando en claro que los futuros profesionales de la Psicología, es decir los Profesores y Profesoras en Psicología, deberían asumir su quehacer profesional desde el compromiso y la responsabilidad. Esto sigue en línea con los propósitos que plantean sus programas y los contenidos de algunas de sus unidades, así como la posición desde la cual los docentes de estas cátedras enseñan.

- En lo que refiere a *Aspectos éticos y diseños de investigación, evaluación psicológica, psicodiagnóstico y uso de test*, la tendencia general parece mantenerse en relación a mencionar aspectos deontológicos de la práctica profesional. En una de las asignaturas del bloque metodológico aparece una mayor cohesión desde los fundamentos hacia los contenidos, objetivos, bibliografía y otras propuestas del programa, presentando al eje ético-deontológico como transversal a la los saberes y prácticas que va adquiriendo el futuro profesional; en este sentido, existen unidades específicas que abordan las problemáticas éticas científico-profesionales en el marco de los derechos humanos y desde la propuesta de una crítica reflexiva. En otras asignaturas aparece expresada una posición ética asumida por la cátedra, aunque ello no está integrado a los objetivos ni contenidos de la misma.

- Finalmente en la explicitación sobre la *Ética profesional en situaciones de vulnerabilidad psicosocial*, se puede apreciar la visibilización de esta temática en clave de derechos humanos, en función del trabajo con estos colectivos. En este sentido, existe una coherencia desde la fundamentación que sostiene la organización del programa, los objetivos y contenidos a desarrollar, articulando deontología vigente y rol institucional.

Cabe mencionar que sólo en 8 programas resulta evidente la consideración de los aspectos ético-deontológicos que hacen a la formación profesional, desde el aporte específico de cada asignatura, y en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje previstos. Este tratamiento de contenidos ético-deontológicos se puede observar a partir de la coherencia interna entre los elementos que constituyen el programa de la asignatura, en tanto planificación de la enseñanza. A ello se agregan las dos materias que pertenecen al bloque pedagógico mencionado, en las cuales parece existir una fuerte impronta ética sobre la formación profesional y la responsabilidad del

profesor en su rol.

En algunos de los otros programas se explicita que las referencias a la ética surgen de atenderse al currículum vigente de Profesorado y Licenciatura en Psicología –faz normativa–, pero luego no se condice con el desarrollo del mismo ya que estas temáticas no son abordadas como contenidos ni como modo de trabajo. Si bien entendemos que la normativa es necesaria para promover la visibilización de estos aspectos en la formación profesional, no es suficiente para que el estudiante aprehenda y forje un posicionamiento profesional.

En pocos casos existe la explicitación una ética procedimental y su problematización ligada a ámbitos específicos de intervención psicológica, tales como la evaluación, el análisis comunitario- institucional, la clínica individual, la investigación psicológica con humanos. Esta explicitación aparece, en general, en asignaturas de 4to año en adelante, y no parece ser un aspecto muy presente en materias del ciclo básico.

Algunas conclusiones y reflexiones finales

A partir del análisis de los programas vigentes, y como parte del proyecto de investigación actual, hemos podido observar que en las asignaturas de los últimos años se consideran para su desarrollo una mayor cantidad de contenidos ligados a la deontología, en referencia al campo prescriptivo que hace al ejercicio profesional de los y las licenciados/as y profesores/as. En primer lugar, esto nos permite interrogarnos sobre la aparición relativamente tardía del tratamiento ético-procedimental en la formación de grado sobre del rol del profesional de la Psicología en nuestra unidad académica.

Por otra parte, se aprecia que la mayoría de los contenidos están vinculados a reglamentaciones, códigos, normativas, leyes y declaraciones. Sólo algunas asignaturas plantean el tratamiento de dichas disposiciones legales en relación con un posicionamiento ético que implica una reflexión de la incidencia de las mismas en lo situacional del ejercicio profesional. Nos preguntamos entonces, qué profesionales licenciados/as y profesores/as se están formando en nuestra casa de estudios; qué instancias de formación se promueven para habilitar una articulación crítica, una toma de decisiones responsables y posibles intervenciones creativas, tanto en el marco de la socialización pre-profesional como en el futuro ejercicio de la profesión. Desde nuestra perspectiva, consideramos que no es suficiente limitarse a incluir contenidos, y/o referencias ético-normativas, lo que daría cuenta de la prevalencia del *ethos* burocrático en la formación profesional. Sin dudas este conocimiento es deseable en tanto da cuenta de la regulación de la práctica profesional en un sistema de derechos y deberes. Sin embargo, lo normativo es necesario, pero no suficiente (Sánchez Vazquez, 2019). Desde los primeros años de nuestra formación es necesario trabajar en sentido transversal, para que los estudiantes puedan, paulatinamente, ir forjando el propio *ethos* de calidad. Es esperable un posicionamiento comprometido y responsable como futuros

profesionales, no sólo para con los pacientes, alumnos, consultantes y colegas que acudirán a su encuentro, sino para con la sociedad que interpelará su práctica en el desempeño de un rol público (Sánchez Vazquez, 2011; Ferrero, 2000).

REFERENCIAS

- Cortina, A. y Conill, J. (Dir.) (2000). *El sentido de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, Vol N° II, pp. 21– 42.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, N° 29, 17-42. Recuperado de file:///C:/Users/GUILLE/Downloads/rie29a01.PDF.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2019, en prensa). *Prácticas éticas en investigaciones psicológicas. Entre la autonomía y la vulnerabilidad de los participantes*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2016). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología*. La Plata: Edulp. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/54177>.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2013). *Responsabilidad científica del psicólogo en la percepción de estudiantes universitarios*. *Psicogente*, 16(29), 155-169. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/download/309/306>
- Sánchez Vazquez, M.J. (2011). *Ethos científico e investigación en Psicología. Memorias del 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: Conocimientos y escenarios actuales*, Tomo 2, pp. 129-134. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Sánchez Vazquez, M.J., Borzi, S. y Cardós, P. (2015). La ética en la formación de grado de los psicólogos: la responsabilidad en investigaciones con humanos. *Perspectivas en Psicología. Número Especial: Ética y Deontología Profesional*, Vol 12, 26-34. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1668-7175.

APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN PARA EL ABORDAJE DE LAS TRANSICIONES EN FUTUROS ESTUDIANTES MIGRANTES

Arrue Vocos, Gabriela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Esta comunicación trata de una experiencia de orientación vocacional con estudiantes que se encuentran finalizando la escuela secundaria en una ciudad del interior del país, y que se plantean continuar estudios superiores, teniendo como condición la migración para poder concretar sus proyectos académicos y de vida. El proceso que deben realizar conlleva una serie de importantes cambios, que se denominan transiciones dentro de los actuales enfoques en Psicología de la Orientación. Estos enfoques ponen de manifiesto la incidencia que tienen dichas transiciones en las vidas de las personas (Aisenson, 2002; Guichard, 2005; Parkes, 1971; Scholssberg, 1995; entre otros), en tanto demandan adquirir mayor autonomía para poder afrontar los cambios que se presentan. (Dupuy, 1998). Resulta pertinente encuadrar el presente trabajo en dichos enfoques teóricos. La metodología es de tipo cualitativa, a través del análisis de entrevistas en profundidad, que se llevaron a cabo con los jóvenes dentro de sus procesos de orientación. Las reflexiones finales ponen de relieve la importancia de intervenir favoreciendo estrategias de acompañamiento y orientación para que los futuros migrantes, adquieran herramientas que les permitan anticipar y transitar favorablemente los cambios.

Palabras clave

Transiciones - Proyectos de vida - Migración - Universidad

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS FROM THE FIELD OF COUNSELING PSYCHOLOGY TO ADDRESS TRANSITIONS IN PROSPECTIVE MIGRANT STUDENTS This is a presentation about a counselling psychology experience with students from a small city that are finishing secondary school and for whom migration is a condition to continue their studies and follow up on their life projects. The process they must undergo implies a series of important changes, called transitions in current perspectives in Counseling Psychology. These approaches stress the impact of such transitions in people's lives (Aisenson, 2002; Guichard, 2005; Parkes, 1971; Scholssberg, 1995; entre otros), as the demand for autonomy to face the ongoing changes increases (Dupuy, 1998). These theoretical approaches are a relevant framework for this presentation. Methodology is based on qualitative analysis of interviews

to young people carried out during their counseling process. Findings highlight the importance of implementing counseling and support strategies so that prospective young migrants acquire tools to favorably anticipate and go through the changes they must face.

Key words

Transitions - Life projects - Migration - University

Introducción.

Esta comunicación trata de una experiencia de orientación vocacional con estudiantes que se encuentran finalizando la escuela secundaria en una ciudad del interior del país, y que se plantean continuar estudios superiores, teniendo como condición la migración para poder concretar sus proyectos académicos y de vida y que no siempre cuentan con las estrategias para afrontar de manera favorable estos cambios.

Esta situación interpela a la práctica profesional desde donde surge la necesidad de nuevas posibles acciones de orientación, entre ellas entrevistas en profundidad que permitan indagar en las vivencias que los jóvenes tienen en estos momentos de transición. Se pretende comunicar desde el análisis de las entrevistas la necesidad de proveer a los estudiantes de un espacio que favorezca en ellos el visibilizar y adquirir herramientas para afrontar estos cambios.

Marco teórico.

“La Psicología de la Orientación en la actualidad se encuentra constituida por un conjunto de conceptos teóricos y dispositivos prácticos destinados a comprender e intervenir en las complejas situaciones que los sujetos afrontan a la hora de insertarse en la sociedad, y particularmente en el mundo laboral y educativo” (Aisenson, G. 2016).

De acuerdo con Diana Aisenson el objetivo que encuadra las acciones dentro del campo de la psicología de la orientación es “el desarrollo de sujetos autónomos y responsables”. (Aisenson, D.2007:78)

Las prácticas en orientación en Argentina según Aisenson D. (2003) se podrían encuadrar en tres enfoques: 1) enfoque diagnóstico psicométrico, 2) el enfoque clínico y el 3) enfoque psico-educativo, preventivo y comunitario.

Esta última perspectiva se centra en “el desarrollo del sujeto y en el aprendizaje y apropiación de las herramientas que les permitan desarrollar las capacidades simbólicas necesarias para afrontar mejor las transiciones. El dispositivo es grupal, si bien puede tener secuencias individuales. El psicólogo ayuda a que los sujetos aprendan a “orientarse”, a identificar fortalezas y obstáculos, a aclarar metas, para construir sus proyectos y sus estrategias. Se desarrolla preferentemente en espacios institucionales, educativos y comunitarios”. Aisenson, D. (2006:78). Este trabajo se apoya en el último enfoque.

Para poder leer teóricamente estas situaciones de vida, se tienen en cuenta los conceptos de transiciones psicosociales y migración que a continuación se desarrollan.

Las transiciones.

Los actuales enfoques en psicología de la orientación destacan el papel de las transiciones que se abordan a lo largo del ciclo de la vida. La transición psicosocial se define como “cambios mayores en el espacio de vida que suceden en un período de tiempo relativamente corto, pero que tiene efectos durables y afectan una buena parte de las presunciones del individuo sobre el mundo” (Parkes, M., 1971 citado en Aisenson, 2007).

Para Guichard (en Sánchez García (2017)) “la transición representa un cambio que marca la vida del individuo y que se traduce en transformaciones de sus conductas, de sus roles o de sus representaciones”.

Coulon (1993) y Virgili (2011) caracterizan también el ingreso a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En este pasaje el ingresante debe aprender el oficio de estudiante universitario lo cual implica un proceso que conlleva tiempo y trabajo. Afirman los autores, que la mayor dificultad en este proceso de afiliación se encuentra en que las normas y códigos son implícitos y se van aprendiendo con el transcurrir del tiempo y en la experiencia misma.

La Migración.

Fernanda Sosa, afirma que es “el desplazamiento residencial de población desde un ámbito socio espacial a otro, entendiéndose por éstos los ámbitos donde las personas desarrollan su reproducción cotidiana de existencia (...) a diferencia de las migraciones forzadas, las migraciones voluntarias son aquellas que responden a la decisión de migrar del individuo. La decisión migratoria se toma en función de las ventajas que ofrece el lugar de destino (...) (2010:5)”. En este sentido, la decisión de mudarse a un nuevo destino puede impulsar el desarrollo personal como señala la autora en términos económicos, científicos, sociales o culturales.

Ana Tosi y Alejandra Ballerini (2007), plantean que “La migración, aunque experiencia dolorosa, forma parte de la construcción de una nueva autonomía, de una experimentación sobre los límites de la libertad, es una “mezcla indecible entre la pérdida, la nostalgia y la levedad de flotar sin ataduras” (Arfuch,

1995, citado en Tosi y otros, 2007).

La migración implica dejar realidades conocidas lo cual requiere un trabajo de elaboración, a la par que brinda la posibilidad de abrirse a lo nuevo. Varios autores señalan la importancia de una red social de sostén para afrontar este momento. (Cleve, 2011; Sluzki, 1979; Gamallo y Nuñez, 2013, Tosi, 2009 entre otros) Cleve señala: “reconstruir la red social en el espacio de acogida será fundamental para sobrellevar y superar los sentimientos de soledad y desarraigo que ponen en jaque la permanencia del sujeto migrante allí” (Cleve, 2013:20)

La migración pone en juego no solo dejar una ciudad conocida, en tanto lugar geográfico, sino también el lugar que se tiene en esa comunidad. Hay una serie de transformaciones cotidianas (la familia, los amigos, los afectos, los vínculos, etc.) que son aspectos que forman parte de la identidad del sujeto y que, en algunos casos, pueden verse conmovidos en el momento de transición.

Metodología:

El presente trabajo se encuadra en una metodología cualitativa, la que concibe al hecho social como construcción del sujeto. Dentro de esta visión se busca comprender en función de los significados que los sujetos dan a su historia. No se busca generalizar, sino que lo indagado es válido para los casos estudiados. (Spielmann (comp.) 2007)

En este trabajo los “casos estudiados” han sido caracterizados como jóvenes que deben migrar para seguir sus estudios de nivel superior. Lo cual, les plantea la necesidad de asumir nuevos roles sociales, de mayor autonomía y adultez. Durante el trabajo de orientación, no aparecieron espontáneamente preocupaciones más allá de la elección de la carrera; para que visualizarán otros aspectos inherentes a las transiciones y a la migración, se plantearon entrevistas en profundidad. Los entrevistados fueron siete jóvenes varones de clase media, de entre 17 y 22 años, que se encontraban en ese momento o que ya habían concluido sus procesos de orientación vocacional. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes, en el ámbito de la consulta privada, y sobre ellas se realiza el análisis.

Presentación de fragmentos significativos de las entrevistas, a partir de las categorías construidas mediante el análisis de las mismas.

Pueden identificarse núcleos problemáticos en las expresiones de los jóvenes que serán tomados como categorías: a) “Migrar de ciudad para estudiar” y b) “La transición a la vida universitaria”, las que permiten agrupar las vivencias y anticipaciones en sub-categorías. A continuación, el análisis:

a) “Migrar de ciudad para estudiar”.

Tal como se afirmó en el marco teórico dejar una ciudad conocida, implica dejar los roles que se tiene en esa comunidad. Las vivencias que experimentan ante la representación de estas

situaciones pueden agruparse en las sub-categorías siguientes:

a.1) "Evitar anticiparse, focalizarse en el presente"

- *"(...) trato de no pensar tan a futuro, de concentrarme en terminar el CBC acá (...) Estoy tan acostumbrado a la vida que tengo acá que se me hace imposible no pensar en que va a cambiar todo cuando me vaya a otro lado" (A, 22 años)*

De acuerdo con lo afirmado en el Seminario Orientación y Educación (UBA, 2016), en estos períodos de transición los jóvenes son más vulnerables, porque las representaciones de ellos mismos y de su entorno se ven afectadas. Sin embargo, estas etapas de conflicto también son una oportunidad de crecimiento personal. Es un momento que suele estar acompañado por temor e incertidumbre. Así lo vemos en la siguiente subcategoría:

a.2) "Desafío para crecimiento personal"

- *"(...) tengo ganas de ver, experimentar cómo es lo otro del desafío nuevo que es decidir cambiar todo. (...) lo veo como algo bueno, un cambio, algo distinto. (...)" (D, 17 años)*

a.3) "Utilizar la anticipación como estrategia"

En algunos casos, conocer previamente la ciudad en la que van a residir habilita a pensar la migración de una manera más favorable.

- *"Tuve la posibilidad de ir en las vacaciones de invierno justamente para eso, para adaptarme, viajar solo, moverme solo, digamos, dentro de Buenos Aires. Y me dejó bastante tranquilo que me pude mover bien" (B, 17 años)*

a.4.1) "Los vínculos y la migración:

Dimensionan sus vínculos actuales como muy significativos, y manifiestan mucho temor a extrañar. De acuerdo con Cleve, se hace necesario puedan "reconstruir la red social en el nuevo espacio." (Cleve, 2013, 20).

- *"(...) y aparte tengo familia allá, y, por ejemplo, un domingo no es que voy a estar solo comiendo en mi casa. (...)" (B, 17 años)*

Convivir con hermanos o amigos funciona como una estrategia de anticipación, que les permite sentirse más acompañados

- *"(vivir con un amigo) favorece porque (...) creo que, no sé, nos podemos llegar a respetar cada uno su tiempo y sus cosas." (D, 17 años)*

a.4.2) "La migración y los nuevos vínculos sociales"

Vivir en un nuevo lugar e ingresar a un nuevo ámbito de estudio les posibilita establecer nuevos lazos sociales.

- *Capaz que conocer a nuevas personas... Sí porque sé cómo me siento cuando conozco a alguien, gente nueva como que para mí es incómodo... pero sé que lo tengo que hacer (...) eso me va a ayudar a desenvolverme." (G, 18 años)*

El ámbito universitario, así como otras actividades (recreativas, culturales, deportivas), se perciben como posibilitadores de nuevos vínculos, como dice Virgili (2011) la universidad puede operar como protectora u obstaculizadora en este pasaje y en este proceso.

- *"(las actividades posibilitan) conocer más gente, poder socializar te ayuda a adaptarte mejor (...) ir al gimnasio tomo eso de ejemplo (...)" (D, 17 años)*

a 5) "Las nuevas rutinas en la nueva ciudad".

No aparecen preocupaciones por las rutinas domésticas.

- *"Tener obligaciones (...) administrar el dinero, estar uno solo en un departamento, que es algo nuevo, capaz. Y bueno, limpiar, tener todo acomodado, capaz. Y ya empezar a ser un adulto y vivir solo." (G, 18 años)*

b) "La transición a la vida universitaria."

b.1) "Incertidumbre con respecto a la propia inserción en una nueva cultura institucional y las exigencias académicas."

El pasaje de la escuela media a la universidad, es uno de los aspectos que acapara mayor preocupación en los jóvenes entrevistados. De acuerdo con Coulon y Virgili, es ingresar a una nueva cultura institucional y construir un nuevo rol de identidad como estudiantes universitarios.

- *"(...) muy distinto a la escuela me lo imagino, tener que estudiar algo antes o llevarlo relativamente leído para poder preguntar a un profesor o sacarte una duda y es todo lo contrario de lo que pasa acá. (...)" (B, 17 años)*

b2) "La organización del tiempo en esta nueva etapa y el uso del tiempo libre"

Las exigencias que anticipan de la universidad parece condicionar el tiempo que podrán dedicar a otras actividades tales como el deporte o algún hobby.

- *"Lo que por ahí me preocupa es el tema de la organización de los horarios, del estudio, porque no sé cómo es. Allá debe ser diferente (...)" (B, 18 años)*
- *"(...) me pasa como con el fútbol, y con el contemporáneo y la danza que es algo que como no puedo dejar de hacer, es parte de mi vida y quiero organizarme para poder seguir haciéndolo." (C, 17 años)*

Reflexiones finales:

En el presente trabajo, se ha recortado la experiencia a un grupo de jóvenes próximos a ingresar en la universidad, por tanto, sus vivencias, son a partir de las representaciones que ellos han ido construyendo a partir de relatos de otros, de información que han leído, de los medios de comunicación, de las redes sociales, del intercambio con pares, en algunos casos de su ámbito familiar, etc. y de las anticipaciones de futuro que han podido realizar.

Tomando en cuenta lo que la migración implica, en tanto dejar

los roles conocidos, y construir nuevos más autónomos y más adultos en otra comunidad, los jóvenes consideran que hay factores que favorecen esta transición, como ser: conocer la ciudad de destino, contar con redes familiares de sostén, la presencia de amigos, compañeros o conocidos de la ciudad de origen. Así mismo, la posibilidad de convivir con hermanos o amigos. También la elección de una ciudad cercana a la propia, les da más seguridad frente a cualquier eventualidad.

El aspecto doméstico no surge como problemática, ni el factor económico que podría ser un condicionante, no aparece enunciado por estos jóvenes.

En cuanto a la transición a la vida universitaria, lo que parece preocuparles mayormente es su representación de la exigencia en los estudios. De allí surge incertidumbre y miedo al cambio. Comienzan a pensar en la necesidad de una reorganización del tiempo, para poder abarcar los requerimientos académicos y poder realizar alguna actividad (deporte, hobby, etc.). Proyectan la posibilidad de darles continuidad a estas actividades y que estos espacios sean posibilitadores para establecer nuevos vínculos sociales.

A modo de síntesis, se pueden englobar las respuestas en relación con la migración en factores favorables y desfavorables. Entre los primeros surge la posibilidad de conocer el lugar, o tener personas conocidas en la ciudad de destino, y como desfavorable, el alejamiento de los vínculos que son significativos en la actualidad. En relación con la transición a la vida universitaria, la mayor preocupación se centra en poder responder a la exigencia académica, y en la reorganización del tiempo, así como el temor de no poder desarrollarse en otros aspectos de sus vidas.

De acuerdo con las conclusiones, parece claro que los jóvenes tienen algunas representaciones y estrategias de anticipación que les permitirán afrontar algunos cambios de manera favorable, a la vez que, los temores sobre todo frente al desafío académico que desconocen, parecen operar como el mayor obstáculo. Dado que aún no han ingresado en el nivel superior, cabe preguntarse hasta dónde las representaciones que han construido pueden dar cuenta de la complejidad de esta etapa. Resulta necesario favorecer que amplíen sus representaciones, y construyan herramientas para afrontar los desafíos por venir.

Algunos investigadores señalan que la dificultad con la que se encuentran los jóvenes que atraviesan sus transiciones en esta sociedad es que no cuentan con un sistema organizado que pueda acompañarlos, (Aisenson, et. Al., 2009).

La relevancia de este trabajo está relacionada con la búsqueda de una intervención preventiva y oportuna a la problemática de los jóvenes que se encuentran en la situación descripta. El aporte a la Orientación Vocacional, se vincula básicamente con el acompañamiento en la etapa pre-universitaria de los jóvenes migrantes, lo cual podría evitar sufrimiento subjetivo y dificultades en distintos planos. Si bien este trabajo pertenece al ámbito privado, se acuerda con Aisenson, sobre la necesidad de imple-

mentar programas que tengan en el horizonte el enfoque psico-educativo, preventivo y comunitario, para que las intervenciones no se reduzcan a acciones individuales y aisladas. Ello implica apostar a favorecer un tránsito saludable de los sujetos a los nuevos contextos de vida.

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, J.A.; Aisenson, D.; Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Coords). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires (pp. 71-95). Editorial Noveduc.
- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 21(2), 155-182
- Aisenson, D., Battlle, S., Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davidzon, S., Ruiz de Isaac, A., Polastri, G. y Alonso, D. (2006). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. Anuario de investigaciones, 13, 81-88.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Virgili, N., Quattrocchi, P., Flores, C. (2016,2017). Curso de Posgrado. Programa de Actualización en Psicología de la Orientación. Facultad de Psicología UBA. 1º cohorte. 2017.
- Arraztoa, M. y Cortelezzi, M. (2003). "Deconstruyendo y reconstruyendo identidades": Estudio de caso sobre jóvenes migrantes miembros del Centro de Estudiantes Pampeanos en Buenos Aires (C.E.P.E.B.A). III Jornadas de Sociología de la UNLP, 10 al 12 de diciembre de 2003, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6842/ev.6842.pdf
- Cleve, A. (2012). Comenzar los estudios en una nueva ciudad: Un análisis sobre trayectorias jóvenes que migraron de su ciudad de origen para emprender estudios universitarios en La Plata. III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud en Argentina. Viedma. 2012.
- Cleve, A. (2014). Me voy a estudiar a La Plata: sentidos y prácticas diversas en jóvenes que migran de ciudad para comenzar la universidad. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Cleve, A. (2016). El lugar de las familias en las migraciones internas de estudiantes hacia La Plata, Argentina: apoyo económico, acuerdos y construcción de redes en Odisea. Revista de Estudios Migratorios N° 3, 5 de octubre de 2016. ISSN 2408-445X
- Coulon, A. (1993) Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.
- Gamallo, G. & Nuñez, P. (2013). La "aventura del héroe": proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro. Trabajo y sociedad, (20), 71-88.
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación: fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En Aisenson y equipo. Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires: Eudeba, pp. 37-63.



- Modesto, A., Insúa, I. (1997). El estudiante universitario migrante. Problemáticas y abordajes. Asociación Argentina de Psicoterapia - Depto. Investigación, 1997.
- Sánchez García, M.F. (Coord.) (2017): Orientación profesional y personal. Ed.Uned.
- Spielmann, G. (comp.) (Versión revisada-Año 2007). Breve Diccionario Sirvent Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales. Sobre la base del seminario de la Maestría en Didáctica a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent 1997. Versión Revisada Investigación y Estadística I, Cuaderno de la OPFYL N°5/29/07, FFYL, UBA.
- Sosa, F. (2010). Plan de Tesis de doctorado: Aculturación psicológica y factores psicosociales asociados en estudiantes universitarios migrantes y no migrantes” Secretaría de Posgrado Facultad de Psicología. UBA. 2010.
- Tosi, A. (2009). Migrar para estudiar. ISSN 1669-8843.Revista cátedra paralela. N°6 - Año 2009.
- Tosi, A. y Ballerini, S. (2007). Entre añoranzas y nuevas experiencias: cambios subjetivos en estudiantes migrantes universitarios. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Virgili, N. (2011). La transición a la vida universitaria. Actas del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre el sobre Ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Mayo de 2011. Publicado en formato digital ISBN 978-950-658-261-6 y Libro de Resúmenes p.87.

ENTRELAZAMIENTO DE VIVENCIAS Y RESISTENCIAS EN Y ENTRE EL CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO Y LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Astinzá, Silvia; Lopez Cross, Daiana Yasmin; Pomodoro, Cecilia; Hossein, Guillermo
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo relata la experiencia de indagación realizada por estudiantes de la asignatura Psicología Educacional II, Cátedra Erausquin, en el Centro Educativo Complementario de Moreno en el segundo cuatrimestre de 2018. En el marco de la situación crítica distrital, a partir de la explosión y muerte que se produjeron en la EP 49, que afectó al CEC y a gran parte de las instituciones educativas del Distrito. En este contexto, el grupo de estudiantes conformado por Cecilia Pomodoro, Guillermo Hossein, Luciana Tevez y Mijal Swarzman, coordinado por las docentes de la Comisión de Trabajos Prácticos de Psicología Educacional, co-autoras de este trabajo, realizó una indagación en el Centro Educativo para comprender cómo la trama institucional se vio afectada por la situación de crisis, analizando también el impacto de la misma en la experiencia subjetiva de docentes y estudiantes como psicólogos en formación. Se presentan las categorías de análisis elaboradas y las propuestas de intervención consideradas con el Equipo de Conducción de la institución educativa.

Palabras clave

Crisis - Lazo social - Autoridad pedagógica - Convivencia

ABSTRACT

INTERLACING OF EXPERIENCES AND RESISTANCES IN AND BETWEEN THE COMPLEMENTARY EDUCATIONAL CENTER AND THE PSYCHOLOGY FACULTY

The present work relates the experience of inquiry made by students of the subject Educational Psychology II, Chair Erausquin, in the Complementary Educational Center of Moreno in the second quarter of 2018. Within the framework of the district critical situation, from the explosion and death that occurred in the EP 49, which affected the CEC and much of the educational institutions of the District. In this context, the group of students formed by Cecilia Pomodoro, Guillermo Hossein, Luciana Tevez and Mijal Swarzman, coordinated by the teachers of the Commission of Practical Works of Educational Psychology, co-authors of this work, made an inquiry in the Educational Center to understand how the institutional framework was affected by the crisis situation, analyzing also the impact of it on the subjective experience of teachers and students as psychologists in training. The

categories of analysis prepared, and the intervention proposals considered with the School management team were exposed.

Key words

Crisis - Social bonding - Pedagogical authority - Coexistence

El análisis de la experiencia realizada en el espacio de articulación teórico-práctica del Trabajo de Campo de la asignatura Psicología Educacional II, se enmarca en el trabajo del Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2018 “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, que dirige la Mg. Cristina Erausquin. Dando continuidad a la indagación e intervención psicoeducativa iniciada en 2015 en la mencionada Asignatura, presentamos aquí el relato de la experiencia de indagación realizada por los estudiantes en el Centro Educativo Complementario de Moreno (Paulo Freire) en el marco de la situación crítica distrital a partir de la explosión y muertes que se produjeron en la EP 49 en el 2018.

El CEC, como otras instituciones educativas del distrito de Moreno, se vio atravesado por la suspensión de su actividad pedagógica en virtud de las dificultades detectadas en la infraestructura. Se producen respuestas pero aparecen tensiones, conflictos, denuncias a algunos de sus actores educativos, que generan fracturas en su red interna. En este marco el grupo de estudiantes conformado por Cecilia Pomodoro, Guillermo Hossein, Luciana Tevez y Mijal Swarzman, coordinado por las docentes de la Comisión de Trabajos Prácticos de Psicología Educacional, se aproxima al CEC, para intentar comprender la trama, producir aproximaciones que faciliten a los actores del CEC la construcción de lazos institucionales, apropiarse de nuevos sentidos y reconstruir la red interna, superando dicotomías tales como educar o asistir.

Se reelaboraron las indagaciones llevadas a cabo en cuatrimestres anteriores (desde 2015 a 2017) en la misma asignatura, por *Psicólogos en Formación* en el Trabajo de Campo, 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. El presente trabajo, se centra en el potencial del espacio del Trabajo de Campo para la

apropiación y construcción del rol del Psicólogo situado en instituciones educativas, a partir de la indagación de los efectos de la situación de crisis en el Distrito, la que repercutió en el Centro Educativo. La Tercera generación de la Teoría de la Actividad de Engeström (2001), concibe los procesos de aprendizaje y desarrollo inescindiblemente constituidos en el seno de sistemas de actividad heterogéneos, complejos y dinámicos, que van más allá de acciones individuales, y los y las estudiantes procuraron visibilizar tensiones, voces, movimientos entre los distintos sistemas de actividad que interactúan en el CEC. Los estudiantes enfocan la interacción entre dos sistemas de Actividad, como unidad mínima de análisis (Erausquin, 2013). Por un lado, se hace foco en la visión que tiene la vicedirectora del cuerpo docente y cómo son o deberían ser las relaciones entre ellos para la construcción de un sistema de convivencia institucional, mientras que desde otra perspectiva, cuatro futuros psicólogos en proceso de formación analizan el mismo objeto y también el impacto subjetivo de la experiencia en su trayectoria formativa.

Desarrollo.

Se propuso narrar la experiencia subjetiva a partir del pasaje por la instancia práctica de construcción del Trabajo de Campo, al indagar sobre la fragmentación de la comunidad educativa del CEC. Esta segmentación se dio como consecuencia de una serie de acontecimientos externos de distinta índole, a uno de los cuales más arriba se hizo referencia, que perturbó el funcionamiento habitual del CEC en particular -a nivel intrainstitucional-, y a la comunidad educativa de Moreno en general - falta de servicio educativo-, e imposibilitó la realización de las actividades que a diario se llevaban a cabo en dicha institución. Existió otro acontecimiento particular de este establecimiento, cuyas circunstancias aún no están del todo esclarecidas. Una docente se ocupaba de organizar una "olla popular" en el CEC, por medio de la cual se asistía en el almuerzo a los alumnos y a las personas del vecindario que se acercaran. Esta docente denunció que fue privada de la libertad por unas horas y que fue inscripto en su abdomen una leyenda con un elemento cortante que decía "Ollas no". Este episodio desató el masivo apoyo de la comunidad educativa y gremial y de otros colectivos sociales. Sin embargo, las circunstancias del hecho fueron puestas en duda, y generó la división y desconfianza en la comunidad docente del establecimiento. En el desarrollo de la indagación surgieron entonces, los siguientes interrogantes: ¿Cómo construir la convivencia dentro del actual contexto de crisis y de la fragmentación de la comunidad educativa del CEC? ¿De qué forma es posible sostener dicha convivencia sin un acuerdo? Existe para el análisis un recorrido histórico previo a considerar. El CEC se halla localizado en una populosa y empobrecida ciudad de la provincia de Buenos Aires y es descrito en varios estudios socioeconómicos como uno de los Municipios con mayores dificultades. Se ubica en general en la categoría social de clase media y media baja y con bolsones de pobreza signi-

ficativa. En esta localidad, uno de los segmentos poblacionales que más sufre la pobreza estructural es el de los niños, niñas y adolescentes: un 23,1% viven en hogares con NBI, y el 5,7% de esta población no asiste o nunca asistió a la escuela. En el barrio existen dos establecimientos educativos cercanos, y subsiste una sociedad de fomento que articula con el Centro Educativo Paulo Freire. En la experiencia de indagación se recogieron elementos de la historia propia de la institución, recuperando la memoria social y colectiva del lugar, inscripta en las carteleras, placas, fotografías y demás instrumentos de memoria, que se hallan a la vista de cualquier visitante y de los docentes y alumnos todos los días del año. Se entiende que por dicha exposición pública, estos elementos imprimen constantemente a los agentes educativos del lugar, la semiología de la institución, de su proyecto íntimo y permanente, como legado de los fundadores y precursores de la institución, así como de las finalidades intrínsecas para las que fue instrumentado como proyecto educativo de la Provincia de Buenos Aires. Allí lucen homenajes a docentes, exposición de proyectos concretos, historia de su fundación y progreso posterior, relatos de participación en la comuna y otras instituciones, el hospital, entre otras. Las últimas referencias de estos elementos son de 2002. Son de suma relevancia y deben ser revalorados, reinterpretados en la vida de la institución y no puede pasar desapercibidos para el agente Psi en la reconfiguración de la identidad social de un colectivo.

Coyuntura Macrosocial

Si bien es necesario acotar cualquier tipo de apreciación normativa, social, económico política, en primer lugar al ámbito de la Provincia de Buenos Aires por ser la jurisdicción que corresponde al caso, se hace también inevitable, extender la mirada sobre influencias más generales, la coyuntura nacional.

La fundamentación para la creación del CEC se basa en los artículos 22 y 43 de la ley provincial de educación. Allí se establece el sentido de las instituciones de educación complementaria, como *"fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola."*

En lo que respecta a los fines del CEC, que emergen de la ley y de su reciente régimen académico, Res. N° 1544/17; se destaca la necesidad y la obligatoriedad de la formulación de los acuerdos institucionales de convivencia, que establezcan *"vínculos democráticos y respetuosos que operen como la base para encontrar distintas formas para el abordaje y la resolución de conflictos que extraordinariamente irrumpen en la institución"* (Res. N° 1544/17- Régimen Académico de los CEC: Cap. XI). Sin embargo, un marco legal no deja de estar inmerso en una realidad que no siempre posibilita las mejores condiciones

para su desarrollo ideal.

Al realizar el presente estudio, se hallaba en curso un prolongado conflicto entre el Estado Provincial y los Gremios docentes por la recomposición salarial, en un contexto de altas tasas inflacionarias y cambio en las reglas de igualación con los demás distritos - abandono de la llamada "Paritaria Nacional Docente" que complementaba el Estado Nacional-. Además, el reclamo de mejores condiciones de trabajo, edilicias y de funcionamiento de los establecimientos, agudizado por los episodios antes señalados. Y añadiendo el reclamo por la puesta en agenda de proyectos de reforma educativa, inconsultos con los sectores docentes y de corte "tecnocrático", como la realización también de pruebas a la población escolar, con puntuaciones utilizadas en forma estigmatizante.

Otro de los puntos críticos en el sistema educativo fue la progresiva subejecución o abandono de presupuestos o programas especiales como la entrega de Notebooks, acceso a sitios web educativos financiados por la Nación, becas, etc. y el deterioro de la Asignación Universal por Hijo, que condiciona su cobro al cumplimiento de sostenimiento de las trayectorias escolares y seguimiento sanitario de la población beneficiada. Por otra parte, el constante conflicto Estado-Gremios redundó en marchas de protesta y reclamo, paros, represión y estigmatización por parte del Estado en un grado de virulencia equiparable a épocas alejadas en la historia del país.

Las relaciones de enseñanza y aprendizaje en la actualidad

Para hablar de una institución educativa, es necesario poder enmarcarla el contexto en el cual se encuentra inmersa. El mismo puede apreciarse desde distintos enfoques conceptuales o recortes analíticos, pero hay algo que se considerará relevante, y es lo que podría llamarse un "clima de época" (Benasayag, 2010), que si bien permite ver excepciones, es una especie de conglomerado de factores que impactan en la percepción que se tiene del mundo y, dentro de él, la que se tiene de las instituciones, como también, el cómo las personas se perciben a sí mismas y se relacionan entre sí dentro de éstas.

Como señala Benasayag (2010), la época actual se encuentra atravesada por una crisis, debida a un cambio de signo con respecto al futuro. Las sociedades occidentales han pasado de una confianza exagerada y de una postura sumamente optimista con respecto al futuro, fundada principalmente en aquello que los avances científicos y tecnológicos le proveían o habrían de proveer, a una falta de confianza casi absoluta y del mismo modo exagerada, pero de signo contrario. El ideal iluminista puso toda la confianza en la razón y en el conocimiento y más tarde, la ciencia moderna vino a colmar esas ansias de saber, era la promesa de descifrar el funcionamiento del mundo y por consiguiente la posibilidad de controlarlo y mejorar la vida de las personas, no había otro camino más que el del progreso.

Sin embargo, esa desmesurada fe ha caído, las ciencias y la tecnología han avanzado más que la propia humanidad pero no

la han mejorado en su esencia. Se vive en una época dominada por lo que el autor llama (retomando a Spinoza) "pasiones tristes": la impotencia y la descomposición. La promesa del futuro mesiánico no se ha cumplido, ahora reinan la incertidumbre, el pesimismo, la tristeza y la ansiedad que son signos de estos tiempos. El futuro resulta completamente imprevisible.

Por otro lado, se producen fenómenos políticos y sociales tales como la reducción de recursos la educación, fomento de la acumulación económica en pocas manos, la sombra de la desocupación, el desgajamiento de los servicios de atención a la salud y las carencias en la educación para las clases más populares, fenómenos que se pueden percibir a nivel global. Es así como desde hace años se viene deteriorando el sistema antes reconocido mundialmente como "Estado de Bienestar", por un sistema cada vez más excluyente. ¿Qué esperanzas puede tener un niño o un joven sudamericano nacido en una familia pobre, de una comunidad pauperizada, en una provincia que desfinancia servicios esenciales o los mercantiliza? Un niño o niña que vive en una provincia que no promociona el desarrollo humano, sin mecanismos de igualación, sino al contrario, fomentando la estigmatización de los sectores que no pueden progresar o no los dejan progresar?

Nos encontramos ante severos procesos de desubjetivación en el país, y de procesos muy profundos de impunidad y resentimiento acumulados (Bleichmar, 2007). Porque la indiferencia ante el sufrimiento del otro es otra forma de inmoralidad, esta violencia silenciosa expresada en el incumplimiento del rol estatal que vela por sus propios beneficios es violencia. Se hace evidente que, en ese mundo, la inmediatez de la sobrevivencia pone en primer plano el día a día, asegurarse la alimentación mínima indispensable, la salud, la seguridad, dejando los proyectos sólo para los "más fuertes", los "más templados", afortunados. Ahora bien, ¿Cómo educar en las condiciones de época sin desvanecerse en rutinas y cotidianidades absurdas? ¿Cómo educar, proveer un espacio que ofrezca al niño-niña subjetivarse cuando es necesario primero atender a las necesidades básicas insatisfechas? Allí el rol, en tanto actores educativos y actores psicológicos, situados, es trabajar, lo cual implica estar, acompañar, generar condiciones, reclamar, tanto por los derechos de los alumnos- alumnas que se encuentran vulnerados como de los actores que reclaman. Se habla entonces de una pedagogía de las condiciones (Meirieu, 2010), esto es, organizar el espacio para que el niño o la niña estén estimulados sensorial y cognitivamente, se les provea el espacio y el lugar con una secuencia de actividades pedagógicas intencionales que le permitan vivir algo del orden de la experiencia, allí donde la misma hace huella. En este clima de época, donde se valora lo material por encima de lo espiritual, la belleza física -estereotipada socialmente- por encima de las virtudes personales, el tener por encima del ser, el pragmatismo por sobre el saber, no parece haber lugar para la categoría de autoridad entendida como portadora del saber cultural, de la ley, de las costumbres. El valor de la "anterioridad"

virtud o cualidad rescatada por el pensamiento de Benasayag (2010) fue puesto en cuestión con el cambio de signo de época, la autoridad como tal, por sus valores, por el reconocimiento al saber, a la capacidad de conducir los procesos de cambio positivo o de desarrollo real, humano, cultural, económico, social, dejó de ser valorable. Es lo que el autor llama “Crisis dentro de la Crisis”.

Hoy parecen surgir otras categorías de valoración de la autoridad. El acento no podría estar en otro lugar, por las marcas epocales, que en los medios de comunicación, o de información. El avance tecnológico ha sido abrumador en las últimas décadas. La información hoy no cuesta demasiado conseguirla, aunque no se controla la calidad de esta, ni su veracidad. Pareciera estar todo al alcance, todos pueden saber y opinar acerca de todo. Experimento sin experiencia. (Larrosa, 2003). Semejante crisis, tan violenta crisis, genera aún más violencias (Meirieu, 2007). Son las que se perciben en la vida cotidiana, en las que se producen los ataques a los vínculos, debido a esta imposibilidad de vislumbrar algo positivo que nos permita pensar más allá de lo inmediato.

Si se piensa en la situación del CEC, se debe mirar a partir de este clima. La incertidumbre y las violencias están a la orden del día. Qué difícil puede llegar a ser pensar en la convivencia si constantemente se vive en la incertidumbre, si de un día para el otro, las clases se interrumpen, pasan meses en los que esos niños, cuyo derecho y obligación ciudadana es asistir a los centros educativos para aprender, ya no pueden realizar esa actividad tan vital y necesaria para ordenar sus vidas y, hasta tal vez, para darles otro o algún sentido.

Esta crisis también lleva a replantear la autoridad pedagógica. Ha desaparecido el principio de autoridad-anterioridad (Benasayag, 2010). Ya no es respetado quien ocupa ese lugar o función de autoridad por el mero hecho de ocuparlo a partir de un saber o capacidad previo que le otorga ese derecho.

La vicedirectora del CEC se encuentra procesada por presunto “falso testimonio” a partir de lo cual ella considera que eso ha motivado un cambio en cuanto a las relaciones entre ella y algunas personas de la comunidad educativa. Sin hacerse explícita, tal vez, se manifiesta, de hecho, la falta de confianza, sin poder compartir con sus colegas cuestiones de la cotidianeidad pero tampoco hablar sobre el tema. En su relato reconoce gestos, miradas, actitudes que lo dicen todo. Esta sensación de pérdida de autoridad, pensada como aquel papel que se funda en el reconocimiento libre del otro, no habría generado, sin embargo, en el CEC, ninguna de las dos posibles salidas rápidas a dicha pérdida. Esto es, ni el autoritarismo, ni el intercambio mercantil, es decir, ni la coerción ni la manipulación del otro (Benasayag, 2010).

Es posible pensar que la vicedirectora, a pesar de todo, del contexto, de la falta de comunicación, del procesamiento, de su etiquetamiento, de la ausencia de actividad escolar que sólo mantiene algunos espacios de continuidad pedagógica enlazados con la entrega de alimentos, sigue intentando cierto trabajo

dentro de lo que Greco (2011) piensa como una autoridad emancipatoria. Sin embargo, la mirada de sus compañeras de trabajo parece ir en diversos sentidos, algunas sí la reconocen como autoridad, y otras simplemente aceptan el cargo jerárquico que ella ocupa. El reconocimiento, refiere Kojève (Greco, 2011), es lo que permite que una autoridad no necesite imponerse, que esta exista como tal. La fragmentación al interior del CEC no permite que esa autoridad pueda ejercerse de manera transformadora, de poder trabajar realmente *con* otros y no *sobre* otros. Autoridad que se funda en el bien compartido, que sigue pensando en una construcción conjunta a partir del diálogo, de todo lo que tenga que ver con el trabajo en el CEC y la convivencia entre pares. Podría aún vislumbrarse en el rol de la vicedirectora, a pesar de todas las situaciones complejas, una esperanza, la creencia en que se pueden cambiar las cosas, y un claro pedido de “ayuda”, de intervención” externa para acompañar estos procesos de desintegración grupal al interior del CEC.

De trayectoria en trayectoria.

Entre la oscura luz del pequeño bar, sosteniendo la trayectoria escolar...

En rigor, cuando se habla de trayectorias se piensa en esa línea recta que debe el alumno-a ideal seguir, caminar, casi sin desvío alguno. Pues bien, la mención directa aquí es hacia las *trayectorias reales* (Terigi, 2009) que dan cuenta del enlazamiento de las trayectorias de vida con las condiciones de la escolarización y de las instituciones educativas. Pero ¿Qué decimos de las trayectorias reales de ese niño o niña? ¿De ese alumno o alumna universitario? Es decir, las condiciones de vida, los emergentes, la vulnerabilidad social y económica que impiden que cumplan con la trayectoria escolar...la violencia institucional. Las posibles interrupciones en las trayectorias podrían pasar a ser un problema de los alumnos y sus características particulares (Greco, Nicastro, 2009). Algunas medidas tomadas en la coyuntura fueron intervenciones institucionales que se proponían “vincular trayectorias de vida y trayectorias educativas mediante propuestas pedagógicas situadas, atentas a las necesidades de los sujetos y comunidades” (Greco B y Toscano A.G, 2014, p.15), como por ejemplo, las propuestas generadas por el colectivo del CEC. Así, la crisis educativa tuvo gran impacto en las trayectorias no sólo de estudiantes, sino en las propias trayectorias formativas de los actores educativos del CEC, sus modos de concebir la función pedagógica del mismo y los modos de acompañar las trayectorias de los y las estudiantes, generando una de las preguntas que produjo el ensanchamiento de la brecha ya existente en la comunidad educativa: la pregunta acerca de si la función del CEC es pedagógica o es asistencial.

En este trabajo se ha ponderado la concatenación de hechos violentos que han pasado de impactar en el distrito de Moreno, en el CEC, en los docentes, directivos, y actores psicoeducativos, como así también en los alumnos universitarios, a raíz del conflicto docente universitario y los procesos de toma de

la Facultad de Psicología que motivaron a los docentes de la Universidad de Buenos Aires a la reorganización sobre el “aquí y ahora” de la clase debieron reformulando propuestas, mediante la utilización de las TIC y demás herramientas comunicativas. Las propuestas estuvieron destinadas a acompañar dichas trayectorias universitarias y sostenerlas mediante diversos medios de comunicación, evitando de alguna forma el sentimiento de desmoronamiento, desarticulación, y desarme propuesto por el Gobierno en cuestión porque, acompañar se asocia a un punto de partida que abre, que liga, que da luz (Greco, Nicastro, 2009). Tanto alumnos como docentes universitarios se vieron interpelados en su trayectoria de formación y desempeño. Cuestiones legales y burocráticas impiden el desarrollo habitual de las clases en el CEC, donde se realiza la práctica de formación. El establecimiento se encuentra sin actividad pedagógica, con problemas de infraestructura y con denuncias hacia figuras de autoridad. Toda la comunidad de Moreno con escasa o nula actividad escolar, la facultad de psicología UBA, cerrada por toma de alumnos y alumnas en reclamo de mejores condiciones y presupuesto institucional. Entonces, ¿Qué lugar habrá para la educación del futuro si el apremio de la actualidad se impone con tal fuerza que arrasa con cuan actor educativo encuentra, cuan práctica identifica? ¿Cómo sostener una trayectoria, un rol docente, cuando el reclamo y la energía como actor social convoca a mucho más, a pensar en los otros, a luchar por los que vendrán? He aquí el sentimiento más puro de desborde, con el afán de sostener dicha trayectoria universitaria, de formación y de vida del grupo clase, pero con los recursos construidos en el aquí y ahora: redes sociales, comunicación virtual, acompañamiento, clases públicas, clases abiertas en diversos lugares, seguimiento on line, vía whatsapp, drive. Escucha y acompañamiento, fueron la clave del ejercicio, no sin visibilizar y expresar también la angustia, disconformidad y malestar ante las actuales condiciones de la época y la violencia subyacente. La práctica profesional del docente no se limita al ejercicio estricto de su oficio, sino que incluye el campo institucional, con un sistema de normas, su red de relaciones y su cultura específica (Ferry, 1997). Además, incluye su historia, su autobiografía y sus experiencias más ocultas, por tanto gran parte de su accionar, sus reclamos y su capacidad de responder ante situaciones aversivas estarán guiadas, condicionadas y casi comandadas por este cúmulo de “ser docente”, así como los instrumentos, herramientas de mediación y recursos didáctico-metodológicos que utilicen.

En consecuencia, como actores inmersos en esta realidad, los psicólogos en formación que participaron en esta práctica se vieron interpelados en varios órdenes tanto por los episodios puntuales ocurridos en la localidad de Moreno, como por los acontecimientos que atravesaron en el ámbito educativo a todo el país. Por un lado, algunos de ellos por su mayor edad y acostumbados a avatares similares vividos en otras épocas, entendieron que la categoría de lucha volvía a ocupar el centro de la

escena, y comprendieron que lo que se pone en juego no son meras circunstancias de cómo administrar los recursos que el Estado provee para el Sistema Educativo, sino la supervivencia misma del Sistema en tanto herramienta de igualación, que permite el acceso a la educación, especialmente la universitaria, a sectores de la población más vulnerados. Todo el despliegue de políticas de orden tecnócrata que se está instrumentando desde diversos estamentos del Estado, particularmente el Nacional, conducen a concluir que se está pensando en un desguazamiento de la educación, en la estigmatización de la escuela pública en favor de los emprendimientos privados -mercantilización de la educación-, en centralizar los estudios universitarios en las orbes más poderosas -económicamente hablando- y en el deterioro de la función educativa de los docentes entre otras. De este modo, se convierte necesariamente la lucha no en una excepcionalidad de la actividad educativa, sino en una parte relevante e incluso nodal de ella para sostener su permanencia con los actuales principios. Los estudiantes más jóvenes, no con menos decisión, quizá tomados de sorpresa con estos avances tecnocráticos sobre el Sistema Educativo, también entendieron que la clave es hacer de esa interpelación una toma de posición personal, para el sostenimiento de su propia trayectoria educativa; y colectiva, en el sostenimiento de la trayectoria de los claustros universitarios y la escuela pública.

Reflexiones Finales.

Narrar para no olvidar, experiencias vivas

Experiencias escritas, otro recurso pedagógico.

Son los relatos los que cuentan y se intercambian las experiencias que tienen lugar en las escuelas, en los centros educativos, en las universidades. Son los relatos los que permiten elaborar, registrar, compartir y reutilizar cualquier tipo de experiencia entre docentes, entre alumnos, entre directivos. En ese narrar en primera persona muchas veces se reconstruye la identidad, puesto que tanto docentes y alumnos hablan de sí mismos, de sus trayectorias, y de cómo afrontar con éxito situaciones problemáticas.

Compartiendo y contando sus historias, los actores educativos, los psicoeducativos y psicólogos en formación se apropian de su rol, revelando gran parte de discusiones y reflexiones que propiciaron estas experiencias, las estrategias que adoptaron y posibles soluciones. En este proceso se analizan las distintas dimensiones de la compleja situación. Destacan la función del CEC en esta contingencia “que fue de vital importancia en el contexto de crisis pedagógica que atravesó a todas las instituciones educativas del partido de Moreno, puesto que la interrupción de la escolarización no sólo llevó a que se produzca una carencia educativa, sino también social y alimentaria, a las que el CEC supo interponerse tratando de sostener la continuidad alimentaria y pudiendo cumplir así con las funciones estipuladas desde lo asistencial/social” (Psicólogos en formación, noviembre 2019).

En la devolución al CEC, que se realiza al Inspector de la institución y al Equipo de Conducción, se destacan fortalezas y debilidades y al mismo tiempo se propone la generación de espacios de encuentro y diálogo con momentos lúdicos para fortalecer los vínculos intrainstitucionales, una intervención orientada al logro o la búsqueda de una convivencia más armoniosa que facilite el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos. También se intenta promover el reconocimiento entre los miembros del equipo, delimitar sus funciones y responsabilidades, y someter a debate las visiones personales acerca de las problemáticas actuales con la finalidad de poder realizar proyectos institucionales y de convivencia que restituya el sentido del CEC.

He aquí la elección de este medio para contar y expresar la experiencia vivida en la elaboración del Trabajo de Campo en la Asignatura, desde el punto de vista y sentir de alumnos, como el de las docentes. Que un docente, un alumno o alumna, o mismo un grupo relate una experiencia implica una reflexión sobre la práctica, una reelaboración de lo acontecido y un compartir ese recurso tan valioso, dado que selecciona, elige, omite contenido. De esta manera, el relato transmite el sentido que los autores, autoras otorgan a su práctica y vivencia, y las interpretaciones acerca de lo que sucedió. (Alliaud, A y Suárez, D., 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud A. y Suárez, D. (coords.) (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Baquero, R. (2012). "Vigotski: 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. (Comp.).
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). "Ética y etiqueta". En Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social (pp. 77-97). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). "Las crisis dentro de las Crisis" En Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social (pp. 29-34). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baquero, R., Tenti Fanfani, E., Terigi, F. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis. Bs. As. Ed. Nov. Educativas. Año 16. Nro. 168 (comp.).
- 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. EDULP
- Erausquin, C., Dome, C., Lopez, A. & Confeggi, X. (2013). "Violencias en la escuela". Interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores. en C, Erausquin & Bur (Comps.) Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación (pp 84+92). Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Ferry, G. "Pedagogía de la Formación". Formación de Formadores. Serie: Los Documentos. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Freire, P. (1959). Educação e Atualidade Brasileira [Educación y actualidad brasileña]. Recife (tesis no publicada).
- Greco, B. y Toscano, A.G. (2009). "Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Ed Homo Sapiens. 2009.
- Greco, B. y Toscano, A.G. (2014). "Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad". Ficha de cátedra. Publicación CEP Facultad de Psicología UBA.
- Greco, B. (2011). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. En R. Maliandi (Comp.) Actas de III jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: Sobre la autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales (pp. 85-90) Buenos Aires: FUCES.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.
- Maddoni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires. Paidós. 2014.
- Meirieu, P. "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza"; Ciclo de Videoconferencias; Observatorio Argentino en Violencia en las Escuelas; Quinto Encuentro; (2007); Buenos Aires.
- Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 463-484. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999
- Resolución N° 1594, La Plata, Buenos Aires, 28 de noviembre de 2017.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 23/30. Madrid: OEI.

Links

Observatorio del Conurbano bonaerense. UNGS. <http://observatorioco-nurbano.ungs.edu.ar/?p=6600>

Normativa

DGCy E. Comunicación Conjunta N° 2/17. La construcción de la convivencia en las instituciones educativas. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>. Última lectura: 19/05/19

LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN LA EXPERIENCIA EXTENSIONISTA: REFLEXIONES POSIBLES EN TORNO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Baldini, Francisco Angel; Perín, Giuliana Carolina; Mazú, Adamna Yain
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Convivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas”, dirigido por la Mg. Cristina Erasquin. La finalidad del mismo consiste en analizar las experiencias extensionistas de los autores, participantes del Proyecto de Extensión “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades”, dirigido por la lic. prof. Adriana Denegri y co-dirigido por la lic. prof. Irina Iglesias. Se tendrá en cuenta, para ello, el análisis cualitativo de las respuestas al Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Extensionista, administrado a cada uno de los participantes del proyecto antes de iniciar las actividades de extensión y una vez finalizadas (pre y post test). A través de este escrito se indagarán tres experiencias, donde prima el encuentro entre instituciones educativas diversas y la Universidad, que, como diferentes sistemas sociales de actividad, en su articulación generan la apertura a lo novedoso. En dichas narrativas, se hará especial hincapié en la implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, como normativa tendiente a reglamentar las formas de relacionarse vincularmente en los colegios, a través de la participación de todos los agentes institucionales y atendiendo particularmente a la voz de los estudiantes en su conformación.

Palabras clave

Extensión - Experiencia - Sistemas de actividad - Convivencia escolar

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF SENSES IN THE EXTENSION EXPERIENCE: POSSIBLE REFLECTIONS ON SCHOOL COEXISTENCE

The present work is part of the Research Project “Expansive Learning and Construction of Senses of Living in the Framework of University Extension in Schools”, directed by Mg. Cristina Erasquin. The purpose of this is to analyze the extension experiences of the authors, participants of the Extension Project “Coexistence, social bond and construction of legalities”, led by the lic. prof. Adriana Denegri and co-directed by the lic. prof. Irina Iglesias. For this, the qualitative analysis of the responses to the Instrument of Reflection on the Extensionist Practice, administered to each one of the project participants before starting the activities of extension and once completed (pre and post test). Through this paper three experiences will be investigated, where the encounter between diverse educational institutions and the University prevails, which, as different social systems of activity, in their articulation generate the opening to the novel. In these narratives, special emphasis will be placed on the implementation of the Institutional Agreements of Coexistence, as normative tending to regulate the ways of interacting with each other in schools, through the participation of all institutional agents and paying particular attention to the voice of the students in its conformation.

nistered to each one of the project participants before starting the activities of extension and once completed (pre and post test). Through this paper three experiences will be investigated, where the encounter between diverse educational institutions and the University prevails, which, as different social systems of activity, in their articulation generate the opening to the novel. In these narratives, special emphasis will be placed on the implementation of the Institutional Agreements of Coexistence, as normative tending to regulate the ways of interacting with each other in schools, through the participation of all institutional agents and paying particular attention to the voice of the students in its conformation.

Key words

Extension - Experience - Activity systems - School life

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Convivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas”, dirigido por la Mg. Cristina Erasquin. Se presenta el análisis y reflexión de experiencias llevadas a cabo de manera colectiva por tres participantes del Proyecto de Extensión Universitaria “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades” dirigido por la Lic. y Prof. Adriana Denegri y co-dirigido por la Lic. y Prof. Irina Iglesias, acreditado y subsidiado para su desarrollo durante el año 2017. La temática de la convivencia fue un punto en común que se encontró en las demandas de colaboración expresadas por Directivos, Equipos de Orientación Escolar y Equipos Distritales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires, en las Jornadas sobre “Convivencia y Vínculos en las Escuelas” organizadas por la Cátedra de Psicología Educacional y la Defensoría del Pueblo de la Provincia en el año 2016. Por esa razón, teniendo como punto de partida la demanda de intervención ante conflictos en la convivencia escolar, en el marco del Proyecto de Extensión anteriormente mencionado, se buscó trabajar en conjunto con escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata, Berisso y Ensenada con el objetivo de implementar intervenciones psico-socio-educativas.

En dichas actividades, hemos participado los autores de este trabajo, ya sea desde el rol de estudiantes como de graduados extensionistas. Por lo tanto, a lo largo de este escrito, perseguiremos analizar aquellos emergentes surgidos durante nuestras experiencias, a fin de poder transformarlo en un dispositivo que permita resignificar, pensar y resolver situaciones problemáticas, relacionadas con la convivencia en los escenarios educativos escolares. Para ello, partiremos de las respuestas que cada uno de nosotros dio al Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Extensionista. En esta oportunidad, haremos especial hincapié en el análisis cualitativo de cada post test, ya que en dichos instrumentos están narradas aquellas experiencias que surgieron durante la participación en el Proyecto. Es importante recalcar que ese instrumento, es un recurso que permite pensar sobre las intervenciones posibles a situaciones-problemas concernientes a la convivencia, a fin de facilitar la construcción de sentidos en la experiencia. De sea forma, se procederá a compartir las tres narrativas, cuyo punto en común es el abordaje de la convivencia y lazos escolares. Para esto fue sumamente importante trabajar con los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AICs) ya que como documento, ejerce una ley simbólica que regula los lazos de todos los agentes educativos, incluyendo los mismos estudiantes.

Primera experiencia:

La participación ciudadana de los estudiantes dentro del aula

El siguiente apartado relata la experiencia acontecida en una institución educativa pública, una escuela secundaria de adultos de la ciudad de La Plata. El análisis parte de la siguiente idea: la construcción de los acuerdos institucionales de convivencia es una tarea que compete a todos los agentes educativos, siempre y cuando se metabolice e interiorice la importancia que cobran éstos para los lazos y vínculos sociales dentro de la institución educativa. A partir de lo observado y analizado se pudo evidenciar que muchas veces los dirigentes educativos se quejan y acusan a los estudiantes de no comprometerse con las responsabilidades escolares, en este caso con la convivencia dentro de lo escolar. Pero, cuando indagamos estas ideas circulantes evidenciamos cómo algunos sentidos y significaciones que circulan de manera prejuiciosa obturan la participación de los estudiantes haciendo que éstos no comprendan, no sepan ni tomen posición sobre la convivencia escolar más allá de prescripciones que deben respetar y las sanciones que reciben. Durante la experiencia en la escuela, los estudiantes se mostraban molestos debido a la poca participación que tenían en la construcción de acuerdos institucionales de convivencia. Esto llevó a que el equipo extensionista desarrollara una serie de talleres en relación a dicha temática para que todos los agentes educativos pudieran implicarse. Los malestares, conflictos y quejas circulaban del lado de la comunidad educativa (equipo de orientación y docentes) quienes adjudicaban que los estudiantes eran unos “irresponsables para con la escuela” y que se molestaban entre

sí. Por otro lado, los estudiantes habiendo reconocido que en el pasado ellos sí habían estado comportándose de manera alborotada, plantean que “hoy en día no es tan así, hay más unión” sin embargo, “las autoridades se quedaron fijados en el pasado”. Mencionan que los directivos escolares los dejaban afuera de toda discusión en cuanto a los acuerdos de convivencia, no explicándoles en qué consistía, quiénes formaban parte, cómo se participaba y demás.

Durante la práctica, se intervino principalmente sobre los estudiantes ya que nos centramos en la selección democrática de delegados. El taller promovía la co-responsabilidad en la construcción de convivencia en la escuela. Al inicio del taller se anticipó que en el mismo se realizaría una elección de delegados, haciendo una breve introducción explicando con qué periodicidad se reúnen, o cómo se solicita una asamblea de representantes. Luego se repartió una situación conflictiva, con el fin de que se intercambien ideas y pareceres sobre cómo podrían actuar en función de la co-responsabilidad de cada uno. Anónimamente, se hizo una elección de un delegado en cada sub-grupo y en el tercer momento se hizo una puesta en común y elección de representantes. Se realizó una puesta en escena, de lo que sería una “reunión de representantes” en el marco de los AIC, en la cual participaron los delegados elegidos en cada sub-grupo, las integrantes del EOE, y el profesor/a o preceptor/a a cargo del curso. En la representación se debatió acerca de la situación conflictiva planteada mediante algunas preguntas orientadoras: ¿Cómo podríamos intervenir? ¿Deberíamos convocar a alguien ante esta situación? ¿Con quiénes deberíamos hablar? ¿Qué podríamos hacer? ¿Qué medidas tomar? Por último, se realizó una votación anónima para elegir a los delegados del curso, quienes desempeñarían sus funciones alternadamente en lo que resta del año. Se focalizó y se trabajó mucho con el armado de grupos, ya que nos parecía pertinente para fortalecer vínculos más saludables entre los sujetos, por lo que se planteó que todas las actividades siempre están orientadas a la resolución de situaciones a través de la democratización de saberes entre los sujetos y la pluralidad de voces. Esta elección de delegados tenía como objetivo que los estudiante se comprometan y participaran, formen parte de un clima de consenso. La representación de una reunión en relación al acuerdo de convivencia funcionó como escenificación de lo que implica formar parte de este acuerdo, de que se observe que en las discusiones y debates es inherente la aparición del conflicto y el malestar. Esto permite poner en marcha la convivencia, no sólo entre los estudiantes sino con todos los actores educativos, intervinientes en los acuerdos institucionales. Esta experiencia fue muy grata ya que se observó la gran participación, el entusiasmo y las ganas de intervenir que tuvieron todos los estudiantes. Se puede reflexionar sobre cómo los prejuicios y estigmatizaciones muchas veces ciegan a los profesionales y a las intervenciones que éstos realizan, ya que apareció un curso totalmente distinto al que los directivos narraban en las entrevistas previas. La experiencia permitió que

los lazos se fortalezcan y que la dinámica intersubjetiva se configure para resolver, en cooperación, las situaciones planteadas. Uno de los autores que nos permite pensar las actividades de la experiencia es Yrjö Engeström (1987-2009, en Erausquin, 2014) con su teoría de la actividad mediada y el triángulo expandido, conceptos clave para pensar distintas intervenciones en el ámbito escolar. Engeström toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis para estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter- sistemas de actividad. El encuentro generó un producto que va más allá de lo propio escolar y lo propio facultativo. Es en la interrelación que se genera lo nuevo; es con los otros y las intervenciones en la comunidad donde se promueven nuevas formas de habitar las tensiones de los dos sistemas, propagando las voces de todos en un contacto con el otro, generando espacios de reflexión y construcción conjunta.

Por otro lado, estas cuestiones pueden analizarse desde el concepto de confianza que plantea Laurence Cornu (1999). Según la autora, la confianza es una hipótesis respecto de la conducta futura del otro. Una apuesta que consiste en no inquietarse respecto de su no-control. La confianza, según Cornu, es constitutiva de todas las relaciones que se generan dentro del ámbito educativo. En la escuela, la formación de sujetos democráticos cumple un rol fundamental. Se debe promover y apuntar a un futuro que amplíe los horizontes hacia la pluralidad de voces y saberes. Creer en el otro es decisivo para el desarrollo de los sujetos. De lo que se trata es de brindarle al sujeto confianza en sí mismo. Por estas razones las actividades de los talleres, en especial la elección de delegados estudiantiles supuso confiar en los estudiantes. Creemos que el otorgarles la responsabilidad y el compromiso de elegir sus propios representantes, es una manera de que ellos mismos formen y construyan el ámbito educativo en el que están inmersos, enmarcando la pluralidad de voces en acuerdos y en una dimensión política-democrática.

Segunda experiencia:

La construcción de un espacio de voces colectivo

El año 2018 se trató de un momento difícil en las escuelas. La coyuntura social y económica del país empeoró cada vez más y puso en situación de vulnerabilidad a todo el sistema educativo. En ese contexto, en abril del mismo año, una extensionista junto a una docente de la cátedra fueron a visitar una escuela pública secundaria, ubicada en el barrio de Tolosa. Allí, se reunieron junto con el equipo directivo, la OE y la OS, docentes, una preceptora, y el equipo de una escuela orientada a la inclusión de personas con discapacidad intelectual, siguiendo las trayectorias de chicos y chicas de 1° año.

En el encuentro se debatió sobre convivencia y sobre los procesos de inclusión. Las representantes de la Universidad Nacional de La Plata previamente, en el año 2017, habían trabajado en la escuela y observaron como una constante el clima de tensión con desarrollos de violencias (microviolencias, violencia física,

violencia simbólica). La respuesta docente era predominantemente reactiva y ante desarrollos de violencia se desplegaban barreras, en vez de procurar vías de metabolización. Los docentes se mostraban saturados y demandaban ayuda. Por último, la directora entregó a las extensionistas las producciones originadas en la semana de la convivencia. Fueron trabajos de los docentes que, a partir de proponerles la consigna de construir los acuerdos de convivencia (AIC) con los alumnos, tenían el desafío de pensar: ¿cómo construir el acuerdo institucional de convivencia junto a los estudiantes?

¿Qué implicó la propuesta de construir los acuerdos institucionales de convivencia para cada profesor/a? En esas hojas encontramos las siguientes frases: *“Se estableció con los alumnos los siguientes acuerdos áulicos: No salir del aula sin pedir permiso, etc. (...) Respetarnos (...) Cuidar (...) Estudiar y trabajar”, “Respetarse y respetar las penitencias (...) No ofenderse o pelear en clase”; “Participar respetando los turnos para lograr eficacia en el mensaje”; “Los alumnos no tienen que hablar en clase” “(...) No gritar en clase. Sin otro particular se deja nota sobre el acuerdo de convivencia a llevar a cabo”; “(...) apoyo al compañero que necesite ayuda”; “Se destacó la necesidad de hacer efectivas las sanciones para lograr un cambio de actitud”; “Con los alumnos (...) hemos construido las siguientes pautas para el acuerdo institucional de convivencia: respetar al otro, no discriminar por condición social, género, nacionalidad, orientación sexual, religiosa o cualquier otra singularidad”; “Se charla en el aula sobre las pautas de convivencia”.*

Estos fragmentos, tienen en común que las intervenciones de los docentes son en su gran mayoría discursivas, moralizantes, abstractas, que muy pocas veces retoman las voces de los estudiantes, quedando en la crítica o en la imposición de la ley y en las sanciones. No se suele tomar en cuenta a los estudiantes como productores/creadores y se los considera sólo como niños en medio del “pasaje al acto” que advierte Philippe Merieu (2008) donde se actúa con violencia antes de repensar vías más saludables que no infrinjan un daño al otro.

En las experiencias extensionistas del año 2017, existieron instantes donde se interrumpió la fuga, los golpes, los mensajes agresivos y burlas. Frente a esto, se habilitaron otros espacios donde se les proponía correrse del modelo educativo hegemónico. Se les propuso cambiar la modalidad de una clase con el armado de un rompecabezas hecho en grupo. Se les agradeció su participación con la puesta en escena de un experimento de laboratorio, entre otras actividades. De esa manera se aprendió, siguiendo a Silvia Duschatzky (1999), que la violencia podría pensarse como fracaso de lenguaje pero también como forma de lenguaje que enfrenta a otro modo. ¿Convivir no es acaso participar de la construcción de los espacios? La pluralidad, la diversidad y el respeto a las manifestaciones públicas deja de ser una simple expresión de libertad, para que la co-responsabilidad se convierta en un modo de concretar objetivos y en un modo de empoderar a la comunidad.

Tercera experiencia:

Construyendo legalidades a través de la empatía

En este apartado, relatamos la experiencia vivenciada en un colegio secundario público, de pre-grado, perteneciente a la UNLP. En aquella oportunidad, se decidió trabajar con 1° año de secundaria, compuesto por alumnos que recién ese año habían ingresado a la institución, provenientes de otros colegios de la ciudad de La Plata.

Al inicio se realizaron observaciones del curso al que iban a estar dirigidas las intervenciones, delimitando como problema la falta de escucha entre los estudiantes y los docentes. A su vez, se llevó a cabo una entrevista a una integrante del Departamento de Orientación Educativa (DOE), para recabar datos sobre el grupo a intervenir. Consultada sobre las particularidades del curso, expresó que: “en general, lo que se ve en primer año es que les cuesta ponerse en el lugar del otro”. Manifestó, además que sería “necesario trabajar el tema del consentimiento, y de la empatía”. En relación al consentimiento la integrante del DOE opina que “muchos chicos escrachan a otro por las redes, y dicen “a fulanito no le molesta”, y ese fulanito dice que no le molesta realmente, pero por el miedo a no pertenecer”. Por lo tanto, menciona que es necesario que puedan “aprender a hacer respetar sus derechos”. Durante esta entrevista, surgió el tema de los conflictos en redes sociales y se manifestó la demanda de una intervención para atender a esas cuestiones, a fin de trabajar la forma en que se conectan con el otro, para fomentar vínculos más saludables. En palabras de Silvia Beichmar, podríamos relacionar esta demanda con la posibilidad de construir un “sujeto ético” (2008:38), es decir, alguien capaz de responsabilizarse por el otro, como un semejante.

A partir de los datos recabados, decidimos realizar una intervención en conjunto con los agentes institucionales. El objetivo primordial era generar un espacio donde pudiera circular la palabra, la escucha mutua y el respeto hacia el otro; donde se pudiera reflexionar e intercambiar opiniones en torno a la convivencia en el curso y en ese colegio en particular. De esa forma, se proponía hacer uso de la palabra como forma de “metabolizar la violencia” (Meirieu, 2008: 2) y transformarla de la mera destrucción a la simbolización. Asimismo, se planteaba la posibilidad de poder construir pautas de convivencia conjunta, a fin de prevenir futuros conflictos. En ese marco, se llevaron adelante actividades de caldeamiento para trabajar sobre el espacio del aula y juegos colaborativos donde debían trabajar en conjunto para alcanzar los objetivos de las diversas consignas. A través de los juegos colaborativos se planteó la necesidad de bajar tensiones y producir intercambios en los alumnos para que entendieran el valor del trabajo en equipo y la necesidad de la escucha mutua. A su vez, luego de estas actividades que fomentaban que los alumnos pudieran permanecer dispuestos a la escucha y expresarse a través de la palabra, se realizaron actividades tendientes a la reflexión a través de preguntas, videos, encuestas y confección de afiches para plasmar lo trabajado sobre la convivencia entre pares. Las actividades de reflexión

permitían la libre expresión de los alumnos, fomentando el respeto por el otro al momento de hablar. En ese marco, expresaban que, muchas veces, se llega a intercambios negativos por la comodidad que representa expresarse detrás de un teclado. Pudieron reflexionar respecto a las consecuencias que esto tenía en los que se veían afectados por las publicaciones. Por último, al hablar de la posibilidad de establecer enunciados para regular el uso de las redes sociales, se les propuso que pudieran compartir sus ideas en un buzón, para después poder sistematizar reglas basándose en sus producciones. Como resultado, durante el último taller los alumnos confeccionaron reglas de convivencia a ser aplicadas durante su próximo año en el colegio. Entre los acuerdos de convivencia confeccionados, se encontraban, el respeto del otro en la fila del buffet, la escucha de un compañero cuando está hablando, el respeto hacia docentes y compañeros, el uso responsable de las redes sociales, entre otros.

Reflexiones finales

A lo largo del trabajo se han desarrollado narrativas vinculadas a nuestra participación como extensionistas y en función de los análisis de nuestros Instrumentos de Reflexión sobre la práctica extensionista, podemos resignificar aquellas vivencias que hemos registrado en los cuestionarios, a fin de poder dar sentido a nuestras prácticas. Las experiencias mencionadas tienen en común el trabajo con escuelas secundarias públicas en las que había demandas de intervención por parte de los agentes institucionales, con respecto a problemáticas relacionadas a la convivencia escolar. El objetivo fundamental fue empezar a construir legalidades que permitieran poner en palabras aquello disruptivo que irrumpía en cada cada encuentro con otros. De esa forma, a través de la implementación de juegos y actividades diversas, se dio lugar al intercambio entre los estudiantes, generando un espacio propicio para la circulación de la palabra. En ese marco, se trabajó sobre los acuerdos de convivencia, como forma de regular las relaciones vinculares entre alumnos, docentes, directivos, EOE y demás agentes institucionales. Mediante dichos acuerdos se dio lugar a la palabra de los estudiantes en la reflexión y elaboración de las normas que permitirían una forma de vincularse con otros más saludable, a través de la empatía y la confianza en los demás. Tal como se expresa en los Acuerdos Institucionales de Convivencia:

“La intención es pasar de un abordaje de la violencia que tiende a atribuirle exclusivamente a los jóvenes, como si éstos fueran esencialmente violentos, para inscribirla en un contexto particular, en un marco de relaciones entre las personas de una misma comunidad. El desafío es entonces prevenir en el ámbito escolar el ejercicio de la violencia y avanzar en la construcción de un espacio escolar de respeto y convivencia entre los diferentes actores.” (DGCyE, 2009: 19).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novidades Educativas.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). Resolución 17/09 relativa a la implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en Escuelas de Educación Secundaria de Gestión Pública y Privada. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, vol. 13, 2014, pp. 173-197.
- Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo video-conferencias*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (93-107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

INTERVENIR EN EL MUNDO Y NO SOLO ADAPTARSE A ÉL. CONFRONTACIONES ENTRE LA ÉTICA DE IMPLICACIÓN CON LA INCLUSIÓN Y LA ÉTICA DIALÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

Bur, Ricardo; Davio, Silvina; Telias, Aldana
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo es un avance de las investigaciones realizadas dentro de la red que conforman el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. A los fines de esta exposición, se presentan y analizan fragmentos de relatos pertenecientes a estudiantes del “Taller II de Orientación Psicopedagógica” dictado por la Universidad Nacional de Luján. Se presenta la aplicación de la matriz de análisis, y se hace una reflexión sobre los procesos de aprendizaje, su significado y alcance. Finalmente se reflexiona acerca de la “Ética dialógica para la construcción de significados” en el campo psicoeducativo.

Palabras clave

Intervención psicoeducativa - Relatos - Ética - Prácticas

ABSTRACT

INTERVENING IN THE WORLD AND NOT ONLY ADAPTING TO HIM. CONFRONTATIONS BETWEEN THE ETHICS OF INVOLVEMENT WITH INCLUSION AND DIALOGIC ETHICS FOR THE SENSES CONSTRUCTION

This work is an advance of the research carried out within the network that make up the Department of Education of the National University of Luján, the Faculty of Psychology of the National University of La Plata, and the Faculty of Psychology of the National University of Buenos Aires. For the purposes of this exhibition, fragments of stories belonging to students of the “Workshop II of Psychopedagogical Orientation” dictated by the National University of Luján are presented and analyzed. The application of the analysis matrix is presented, and a reflection is made on the learning processes, their meaning and scope. Finally, we reflect on the “dialogic ethics for the construction of meanings” in the psychoeducational field.

Key words

Psychoeducational Intervention - Stories - Ethics - Practices

INTRODUCCIÓN: En el marco de las investigaciones llevadas a cabo al interior de la red Inter- facultades que integran el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, y la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires, se presenta el siguiente avance, basado en el análisis de relatos pertenecientes a cursantes del “Taller II de Orientación Psicopedagógica” que se dicta de la Universidad Nacional de Luján. El taller se encuentra ubicado en el ciclo orientado, correspondiente a las últimas materias de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y es de carácter electivo para el Profesorado en Ciencias de la Educación. A efectos de esta exposición, se presentan y analizan fragmentos de relatos escritos obtenidos, con el objeto inicial de ilustrar, en parte, el empleo de la matriz de análisis y sus categorías, y fundamentalmente, a efectos de reflexionar a partir de las situaciones observadas y relatadas, acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, su significatividad, sentidos, obstáculos y alcances, en el marco de la tensión existente entre la “Ética de implicación con la inclusión” y la “Ética dialógica para la construcción de sentidos” en el campo psicoeducativo.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN: Durante el año 2018, cursaron el Taller 9 estudiantes provenientes de las localidades de San Miguel, Moreno, Pilar y Marcos Paz, con edades entre los 24 y 36 años. En la mayoría de los casos no se encontraban trabajando actualmente. Una estudiante contaba con algunos años de trabajo en Equipo de Orientación Escolar en el nivel secundario, y otra desarrollaba en ese año tareas de acompañamiento a la inclusión en educación especial. Es interesante destacar que, en las asignaturas cursadas con anterioridad por las estudiantes, éstas desarrollaron instancias prácticas vinculadas con observaciones, realización de registros y entrevistas, para luego analizar la información obtenida con relación a los aportes bibliográficos de cada materia, pero en su mayoría no estuvieron implicadas en situaciones de intervención directa con alumnos/as.

Con el objetivo de propiciar la elaboración y realización de ac-

ciones de intervención en Equipos de Orientación Escolar, las docentes a cargo de la asignatura se propusieron desarrollar una propuesta de trabajo colaborativa con la Supervisión de Psicología de Malvinas Argentinas. El dictado se realizó entre los meses de agosto a diciembre de 2018, y se realizó una selección de escuelas considerando las condiciones institucionales, en términos de conformación y estabilidad de los miembros de los equipos, proyectos que desarrollaban, disponibilidad para la realización de prácticas, entre otras cuestiones. El objetivo es que estas experiencias sean de aprendizaje, pero atendiendo y eligiendo las instituciones en las que se realizan las prácticas. Se trabajó en tres escuelas, dos de Nivel Secundario y una de Nivel Primario, concurriendo en grupos de tres estudiantes a cada escuela.

En primera instancia, las estudiantes se organizaron en tres grupos realizando una aproximación institucional que consistió en la identificación y abordaje de situaciones problema en el contexto de cada escuela en particular. Posteriormente, se planificaron y desarrollaron instancias de intervención pautada y pertinente con las situaciones problema relevadas. Las estudiantes concurrieron a las escuelas en cinco oportunidades, con buena recepción por parte de los Equipos Directivos y de Orientación Escolar, pudiendo realizar sus prácticas sin inconvenientes, pese a la coyuntura de paros o fechas no laborables que tuvieron lugar. Las intervenciones a realizar fueron supervisadas por los profesores y acordadas con las instituciones y equipos de orientación escolar. En los primeros encuentros desarrollaron entrevistas, observaciones y registro de proyectos institucionales, conociendo la dinámica de cada una de las escuelas y particularmente de los Equipos de Orientación.

METODOLOGÍA: En la investigación, se administran cuestionarios pretest y postest a los estudiantes, a efectos de identificar de qué manera, en las producciones escritas obtenidas, se construyen y reorganizan problemas, roles, intervenciones y herramientas del campo psicoeducativo, antes y después de cursar una práctica profesional que forma parte de su formación de grado. La propuesta de textualizar la experiencia realizada por los estudiantes acerca de una situación problema, posibilita atrapar en las narraciones producidas, sentidos y vivencias tanto al momento de proceder a la construcción de los relatos (Bruner; 1990, 2003; Vygotsky, 1934-1993) como al momento resignificar y reconstruir en el post-test cuestiones relacionadas con la resolución de los problemas y las intervenciones. Los cuestionarios constan de una serie de ítems, entre los cuales se puede mencionar la solicitud de pensar en una situación problema (describiendo los elementos más significativos y explicando elementos referidos a la historia y al contexto del problema), el relato de las acciones de intervención, la identificación de decisores y actores, objetivos, destinatarios de la misma, la descripción de herramientas utilizadas y el porqué de su uso, la explicitación de los eventuales resultados obtenidos, y una parte

final que apunta a la reflexión personal del sujeto acerca de lo aprendido en el rol durante la duración del taller. Posteriormente, los relatos producidos se analizan a partir de una matriz en la que se diferencian cuatro dimensiones (“situación problema”, “intervención profesional”, “herramientas” y “resultados y atribución de éxito o fracaso”), cada una con sus respectivos ejes.

A continuación, se presentan fragmentos de relatos y sus análisis en las cuatro dimensiones atendiendo a sus respectivos ejes.

RELATO SUJETO 1 (PRETEST): “En una escuela primaria pública de Malvinas Argentinas, se llevaba adelante un proyecto de inclusión para una niña con discapacidad intelectual. Luego de reuniones con equipos de profesionales se confecciona el “proyecto pedagógico de inclusión” (...) El cuaderno de la niña, sin embargo, evidenciaba que los días que la maestra de apoyo a la inclusión (MAI) no concurría a la escuela de nivel, no se llevaban a cabo los acuerdos pedagógicos pactados. La docente se había mostrado en reiteradas oportunidades disconforme con la matriculación de la niña en la escuela; ya que expresaba que “no estamos preparados para trabajar con chicos con discapacidad, debe ir a una escuela especial”. El EOE intervino, reuniéndose con la MAI, y planteó las dificultades que venían sucediendo en el caso, solicitando una reunión con el EOE de la escuela, planteando las dificultades que se estaban teniendo para abordar el proyecto de inclusión, ya que la docente del grado no llevaba a cabo las configuraciones de apoyo. Luego se realizó una tercera reunión con ambos equipos de orientación, directivos de ambas escuelas, maestra de grado y MAI” En el relato, se hace mención a “la negación y la predisposición muy poco abierta e inclusiva por parte de la maestra de grado y de la escuela primaria de nivel para incluir en sus propuestas pedagógicas a la niña con necesidades educativas especiales”, al tiempo que se menciona la focalización “en la necesidad y principalmente en el derecho de la niña a acceder a una educación inclusiva”. El relato concluye con la mención acerca de una última reunión “en donde se encontraban presentes todo el personal de la comunidad educativa que intervenía con el proyecto de inclusión, lográndose que se lleven a cabo permanentemente y de forma dinámica las configuraciones de apoyo acordadas y que la comunicación entre los profesionales sea fluida y en beneficio a una educación inclusiva”.

ANÁLISIS: Respecto de la dimensión I (“Situación Problema”) interesa resaltar que en el Eje I de la matriz de análisis (aquél que va “De lo simple a lo complejo” en la construcción del problema), en el relato se construye un problema de tipo complejo, que incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales, entre actores, factores y dimensiones. Se puede observar que el problema, tal como es relatado, requiere de la articulación de diferentes instituciones y actores, al tiempo que se observan problemas vinculados al incumplimiento de una normativa que

entran en tensión con las representaciones que tienen los actores involucrados respecto al problema. En el relato, hay una caracterización que excede lo escolar y que tiene que ver tanto con los DD.HH. como con cuestiones éticas, que involucran el entrelazamiento interinstitucional (la escuela común y la escuela en su modalidad educación especial). En relación con el Eje VII de la misma dimensión (que va “del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad”) se puede observar que si bien se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, la situación problemática se enmarca en un trabajo interinstitucional (Equipos de Apoyo) en relación a un sujeto de derechos, cuestiones relativas a la ética profesional (mencionado pero no explícitamente) y al conflicto entre actores, agentes y roles.

Respecto de la Dimensión II de la matriz de análisis utilizada (“Intervención profesional del psicólogo/orientador”) se observa que en el Eje II (que va “de lo simple a lo complejo en las acciones”) en el relato, se especifica una sola acción, de forma general: que la niña cumpla con su derecho a ser incluida a la escuela común, sin que se enuncien en el relato explícitamente las acciones. En tal sentido, se enuncian acuerdos, pero al no estar articulados ni detalladas las acciones, cabe la pregunta acerca del trabajo realizado con (¿o sobre?) la docente en el futuro. El Eje VIII de esta dimensión (“valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”) permite problematizar de manera más adecuada la manera en que la estudiante construye la intervención de los agentes psicoeducativos implicados. Hay implicación de la relatora con la intervención y los agentes, aunque se puede afirmar que no hay en el relato elementos que permitan situar pensamiento crítico, y/o construcción de alternativas. Se pudo garantizar que la alumna con discapacidad va a seguir en la escuela común, teniendo como docente a alguien que se resistía a su presencia. Se ha velado porque los derechos de la niña se cumplan, pero en términos de la función de un profesional de la orientación: ¿esto alcanza? ¿Se trabajó en dirección a la construcción de nuevos sentidos por parte de la docente? ¿Se está en presencia aquí de que lo denominamos *Ética de Implicación con la Inclusión Educativa*?

EL COMPONENTE ÉTICO EN EL CAMPO DE LA INTERVENCIÓN: Miguel Benasayag, en su texto “Ética y etiqueta” (2010) invita a pensar colectivamente las etiquetas, deconstruyendo el “determinismo esencialista”, e interpellándolo desde una intervención que descubra potencias en las personas, en lugar de deficiencias, desestimando éticamente la transparencia de los diagnósticos de déficit, la clasificación según modelos preestablecidos, ya que “diagnosticar no es clasificar”, sino la construcción *con* los involucrados, -lo cual implica un posicionamiento ético del “agente psi”-, de la posibilidad y la potencia de transformar tanto las condiciones de desarrollo de la subjetividad como la de sus contextos. Dado que toda intervención profesional implica al mismo tiempo una ética -implícita o no- se puede pensar en una

“Ética dialógica” (Erausquin, 2014) que transite, en el mundo contemporáneo, desde una “dialéctica del progreso necesario” a través de síntesis superadoras de las contradicciones, hacia el intento de habitar “dialécticas dialógicas”, que ya no se sostengan en la aplicación prescriptiva de métodos a situaciones que desconocen las condiciones de cada contexto. En la intervención, tanto clínica como psicoeducativa, y en particular, en la formación de futuros profesionales, se hace necesario resistir aquella tendencia a ubicar a la ética “como un conjunto de principios descontextualizados y predeterminados por el cual se trataría de hacer lo conveniente” (Erausquin, op. cit.) apuntando a la construcción conjunta del “sujeto ético y sus legalidades” (Bleichmar, 2008), recuperando por un sujeto colectivo, la historia con sus contradicciones y conflictos, para “re-mediatizar” (Engeström, 2008) la memoria de los sistemas sociales.

RELATO SUJETO 2 (POSTEST): Ante la solicitud de identificar una situación problema producto de la práctica profesional realizada, la sujeto responde que “en este taller nos vimos implicadas en una experiencia concreta, trabajando con niños con los que el EOE tenía en un proyecto de alfabetización, pero que debido a los emergentes que ocurren en el ámbito escolar, no pudieron llevarlo a cabo. La intervención nos pareció muy productiva y los niños se sintieron muy cómodos como también nosotras, ya que aprendimos con ellos”

Cuando se pide en el cuestionario que se dé cuenta de las acciones realizadas por el orientador, la sujeto relata que: “Primero nos encontramos con el Equipo de Orientación, quienes nos comentaron acerca de los proyectos que se encuentran realizando como aquellos que no, abriéndonos las puertas para trabajar con alguno de ellos” Estas acciones fueron decididas por “los miembros del EOE como también las docentes”, con la idea de “tomar al niño en su actividad, trabajando sobre las potencialidades para dar lugar a aprendizajes significativos”. El objetivo planteado era “la resolución conjunta de una actividad que promoviera en los niños aprendizajes significativos como sujetos mediadores de dicho proceso”, interviniendo “sobre las ‘etiquetas’ de esos niños/as, mostrándoles que pueden, elevando de esta forma su autoestima y confianza”. Respecto de las herramientas utilizadas, se menciona “la escucha activa, el contexto en el que se encuentran, posicionándolos como sujetos históricos que tienen experiencias previas”, para concluir, en relación con los resultados de la experiencia, que fue “elevar la autoestima, afianzándola”.

ANÁLISIS: Utilizando para el análisis las categorías presentes en la matriz, se identifica, respecto de la Dimensión I (“Situación Problema”) en el eje que va desde lo simple a lo complejo, que la estudiante construye un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones, dando cuenta de una situación propia del contexto educativo. Además, yendo más allá de los datos, produce alguna inferencia, al describir el problema relacionando las dificultades para la intervención del EOE con emer-

gentes en el ámbito escolar. En relación con la intervención de un orientador, la situación problema plantea un problema que implica intervención de orientadores, específicamente en el ámbito escolar. Se hace mención también de un antecedente del problema (al mencionar como antecedente las dificultades del EOE para desarrollar la intervención). Respecto de las relaciones “causa-efecto” presentes en el relato, se nota unidireccionalidad en la relación causal presente entre la atención a los emergentes que realiza el EOE y las dificultades para desarrollar el proyecto de alfabetización. En el relato, fundamentalmente a partir de los conceptos utilizados, se observa un conocimiento científico de la disciplina que va más allá del “sentido común”, al hacer referencia a términos tales como “emergentes”, “aprendizajes significativos”, etc. Por último, se puede observar que, pese a lo dicho anteriormente, hay una tendencia en el relato a no precisar elementos importantes del problema, evitando dar cuenta de posibles tensiones, necesidades y/o deseos existentes entre los actores. Al parecer, la gramática de la situación supone que existe “un rol”, que desde allí hay que llevar a cabo determinado tipo de intervención y que, dados ciertos emergentes que no son explicitados, aquello que se debía realizar no se llevó a cabo. Pensando en términos de un futuro trabajo inter-agencial, cabe la pregunta acerca de qué elementos pueden estar en juego en la resistencia del propio EOE a trabajar en un proyecto de apuntalamiento de la alfabetización: ¿Tal vez por falta de capacitación, por no saber qué y cómo hacer, o por no sentirse interpelados en aquello que sienten que es su formación y vocación? El relato no pone en juego este tipo de preguntas, ya que en él se construyen acciones sobre sujetos individuales, siendo los niños, y secundariamente el EOE, los destinatarios de las acciones. En este relato posttest, no se visibilizan acciones posibles de intervenciones indirectas, de conocimiento experto distribuido en la situación, ni se plantea la posibilidad de dejar marcas en el sistema (en el EOE, en las maestras, y no solo en los niños) que permitan construir en el futuro los problemas de otra manera. No se percibe en el relato implicación dialógica, ni cruce de fronteras entre las diferencias de posiciones, perspectivas, formaciones y saberes.

REFLEXIONES FINALES: Erausquin (2017) insiste en la necesidad de resignificar la tendencia a pensar la ética como “conjunto de principios descontextualizados y predeterminados”, o como un “normativismo acrítico” mediante el cual se trata de hacer lo conveniente para evitar las consecuencias del juicio negativo de los otros. En el campo educativo, el componente ético está presente en la posibilidad de reflexión compartida, en el interés por la construcción conjunta de intervenciones y saberes sobre los problemas (y sus modos de resolución) en el marco de la inclusión y la construcción de sentidos. En la formación de los futuros profesionales del campo psicoeducativo, es una interesante condición de posibilidad la presencia de una ética dialógica que implique cierta “vigilancia epistémica

continua” (Ferrero, 2012), a efectos de poder construir futuro, pensando más allá de representaciones sociales cristalizadas y de etiquetas conformadoras de identidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). “Ética y etiqueta”. En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar S. (2008). “La construcción de las legalidades como principio educativo”, en *Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachussets, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bur, R., Sulle, A., Davio, S. (2017). “Sentido y vivencia en el relato de una experiencia de formación e intervención psicoeducativa” en *Memorias del IX Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Noviembre 2017. Facultad de Psicología UBA.
- Engeström, Y. (2008). “The future of activity Theory: a rough draft” en H. Daniels, A. Sannino et K. Gutiérrez. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York, Cambridge.
- 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 Centro de Estudiantes Facultad de Psicología UBA y UNLP.
- Erausquin, C. (2017). De aquí y de allá. *Experiencias en escenarios educativos interpelados desde la perspectiva sociocultural*. Buenos Aires. Edit. Ridner.
- 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, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* 2 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo 1, p.65-68
- Vygotsky, L. (1934-1993). “Pensamiento y Lenguaje”. En *Obras escogidas*. T. II Madrid: Visor.

LA CONTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN INGRESANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Campo, Zunilda Gledys; Tejedor, María Corina; Gómez, María Celeste
Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en una investigación más amplia, (PROICO N° 12-1218. CyT. FAPSI. UNSL). El marco teórico lo constituyen las conceptualizaciones del paradigma actual en Psicología de la Orientación, destinado a intervenciones de acompañamiento. El objetivo de esta presentación es identificar las modalidades con las que los/as estudiantes construyen saberes y competencias necesarias para lograr la permanencia y la terminalidad en nuestra facultad. Se analizan aquellas representaciones predominantes vinculadas a los procesos de estudiar y trabajar, que impactan en la construcción de sus subjetividades. Se advierte que las percepciones de sí mismos y las anticipaciones de futuro, están vinculadas a bienes claves del contexto cultural actual. El diseño de la investigación es descriptivo interpretativo, con una metodología cualitativa y el instrumento de recolección utilizado es la entrevista en profundidad. La muestra total está integrada por 20 ingresantes de la Licenciatura en Psicología (10 mujeres y 10 varones), que al momento del ingreso tengan 18 años de edad. En esta comunicación se analizará el material obtenido de cinco ingresantes mujeres del ciclo lectivo 2018. Dado que el ingreso es irrestricto en nuestra universidad, se accede a una población heterogénea en experiencias educativas, del mundo del trabajo y transiciones psicosociales.

Palabras clave

Psicología de la Orientación - Representaciones sociales - Ingresantes de Psicología - Subjetividad

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF SUBJECTIVITY IN ENTRANTS OF THE DEGREE IN PSYCHOLOGY IN THE NATIONAL UNIVERSITY OF SAN LUIS
The present work constitutes a cut of a wider investigation, (PROICO N ° 12-1218, CyT FAPSI, UNSL). The conceptual framework of reference is constituted by the conceptualizations of the current paradigm in Orientation Psychology, aimed at accompanying interventions. The objective of this presentation is to identify the modalities with which the students build knowledge and skills necessary to achieve permanence and completion in our faculty. The predominant representations linked to the process of studying and working are analyzed, which impact

on the construction of their subjectivities. It is noted that the perceptions of themselves and the anticipations of the future are linked to key assets of the current cultural context. The research design is interpretive descriptive, with a qualitative methodology and the collection instrument used is the in-depth interview. The total sample is composed of 20 students entering the Bachelor of Psychology (10 women and 10 men), who at the time of admission are 18 years of age. This communication will analyze the material obtained from five women entering the school year 2018. Since the income is unrestricted in our university, we access a heterogeneous population in educational experiences, the world of work and psychosocial transitions.

Key words

Orientation Psychology - Social representations - Psychology entrants - Subjectivity

Marco Teórico

Este trabajo se enmarca dentro del PROICO 12-1218: "Representaciones sociales de estudio, de trabajo, percepción de sí mismo y anticipaciones de futuro en algunos ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis", dirigido por Dra. María Corina Tejedor, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología, de la mencionada universidad.

El interés que motivó a abordar las problemáticas vinculadas a estudiantes de la carrera de psicología, surgió por reconocer la brecha existente entre el número elevado de ingresantes y el bajo porcentaje de egresados. Situación que nos inquieta desde hace varias décadas atrás. Se considera que si se logran identificar algunos factores de incidencia que obstaculizan la terminalidad de los estudios superiores, se estaría en condiciones de mejorar esta situación y aportar posibles soluciones a este problema tan apremiante.

El marco teórico referencial está constituido por las conceptualizaciones del paradigma actual en Psicología de la Orientación. Se considera que la nueva organización social del trabajo de comienzos del siglo XXI plantea una serie de interrogantes y desafíos a los especialistas que se proponen ayudar a las personas a desarrollar sus vidas de trabajo (Savickas, 2009).

Los procesos de globalización implementados en numerosas

partes del mundo y los rápidos progresos de las tecnologías de la información, inducen un nuevo contrato entre empleadores y trabajadores/as. Las perspectivas en materia de trabajo se presentan en adelante mucho menos previsible, mientras que las transiciones entre distintos empleos se vuelven más frecuentes y difíciles. Tales cambios demandan que los trabajadores desarrollen habilidades y competencias que difieren considerablemente de los saberes y saber hacer requeridos por las ocupaciones del siglo XX. Los trabajadores precarios de la era de la información deben convertirse en aprendices durante toda la vida, sabiendo utilizar tecnologías sofisticadas, respondiendo al desafío de las expectativas en términos de flexibilidad, intentando crear sus propias oportunidades.

Estas características impactan de modo considerable en la construcción de las subjetividades actuales, ya que propician condiciones de vulnerabilidad, incertidumbre, temores y dificultades para transitar una vida digna.

En este contexto, el acceso a la educación superior es un problema apremiante en Argentina y en América Latina, como también lo es la permanencia y las posibilidades de egreso. El tramo de ingreso a las carreras de nivel superior, especialmente en las universidades públicas del país, se encuentran atravesados por problemáticas de desgranamiento, de retraso y de abandono que impactan en los sujetos y en las instituciones (Gessaghi y Llinás, 2005).

El ingreso a un estudio superior representa una ruptura en relación a trayectos escolares previos, ya que implica para los/as estudiantes un movimiento subjetivo para posicionarse en una nueva institución con lógicas de funcionamientos diferentes.

Se consideran pertinentes los aportes de Silvia Bleichmar (2005) en relación a la articulación de dos conceptos: producción de subjetividad y constitución del psiquismo (2005). El concepto de producción de subjetividad relaciona las formas de representación que cada sociedad instituye para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior y las maneras en que cada sujeto constituye su singularidad. El otro concepto refiere a los modos de constitución del sujeto, que se encuentra atravesado por el sufrimiento psíquico. Ambos se relacionan en la constitución, no sólo se influyen e impactan. Por lo tanto, lo histórico social y lo político, hacen parte fundamental de la organización psíquica desde el comienzo.

Otra idea que nutre esta perspectiva es el concepto del campo del semejante, tomando como tal a la humanidad en su totalidad, es decir, pensar que la sociedad es con todos adentro y un dolor cuando la exclusión acontece, aunque no sea la propia. ¿Quién es el semejante para uno? Hay varias respuestas con efectos diferentes:

- El semejante es toda la humanidad.
- El semejante son: los vecinos, el propio grupo étnico o cultural, los socios del country o del club, los del mismo género.

Bleichmar hace una distinción con otro modo de pensar al semejante que denomina más acotado o de baja intensidad. Una

vez descripto el campo del semejante, incluyente o excluyente, se definen las reglas del juego de qué es lo que se puede hacer con el semejante y qué con el que no se lo considera como tal. Esta definición del semejante y del que no lo es (Agamben, 2004), puede incluir formas legales estables: el desempleo, la exclusión, la discriminación, la segmentación, entre otros.

Se tornan pertinentes estas conceptualizaciones en tanto permiten formular la pregunta acerca de qué sujeto se puede ser, según el contexto. Esto permite entender cómo se arman las subjetividades del privilegio y la impunidad en las sociedades excluyentes.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961) —así como los desarrollos posteriores de Jodelet (2002) y otros autores, ampliaron la perspectiva teórica de estos estudios y han sido un aporte fundamental para el avance en la construcción de modelos teóricos y de nuevas prácticas en el campo de la psicología de la orientación. Las representaciones sociales han resultado una vía de acceso importante para la comprensión de cómo los sujetos enfrentan las transiciones y cómo elaboran un proyecto de vida. Es un modo de relación entre el sujeto conocedor y el objeto tal como es aprehendido, construido, estructurado en función de su subjetividad: historia personal, clase social, género, valores, entre otros.

Descripción de la muestra

Cabe señalar que en 2018, el total de ingresantes a la Universidad Nacional de San Luis fue de 3.894 estudiantes, de los cuales 2.419 son mujeres y 1.475 son varones. En el caso particular de la Licenciatura en Psicología, ingresaron 230 mujeres y 151 varones, lo que hace un total de 381 estudiantes. Esta carrera, fue la segunda elegida por el total de las mujeres ingresantes a la universidad, luego de enfermería. Dado que el ingreso es irrestricto en nuestra universidad, se accede a una población heterogénea en experiencias educativas, del mundo del trabajo y diferentes transiciones psicosociales.

La sub-muestra en estudio está constituida por cinco estudiantes mujeres, de 18 años de edad al momento de la entrevista. Tres de ellas son de la ciudad de San Luis, una de una provincia vecina y otra del interior provincial. Son estudiantes ingresantes a la Licenciatura en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis.

Análisis de resultados

Cabe señalar que la gran mayoría de los/as progenitores/as de la muestra en estudio, poseen trabajos de tiempo completo, por los cuales perciben salarios fijos. Se advierte que las entrevistadas refieren que con esos ingresos pueden cubrir las necesidades económicas en relación a la alimentación, vivienda, estudio y actividades recreativas. Sólo una de las madres de las entrevistadas posee estudios universitarios completos y trabaja de su profesión. El resto sólo posee nivel secundario y poseen empleos variados con ingresos medios bajos.

Representaciones de estudio

Se advierte en esta sub-muestra de cinco mujeres ingresantes que el estudio es un aspecto valorado positivamente como proyecto de vida. Además refieren que eligieron esta Universidad por ser reconocida como una de las más prestigiosas del país, por ser pública y gratuita. En sus relatos expresan que el estudio ocupa un lugar central en sus vidas en estos momentos, porque les posibilita ampliar sus conocimientos, no sólo los académicos, sino que les permite tener una perspectiva de análisis más amplia en relación a temas sociales, culturales, políticos, entre otros. La elección de esta carrera está asociada a una mejor calidad de vida y la posibilidad de la autonomía económica. En tres de las ingresantes se advierte la influencia de la identificación con sus madres, ya que éstas estudiaron Psicología, aprobando sólo los dos primeros años de la carrera.

La universidad es valorada no sólo por brindar contenidos académicos valiosos, sino porque aporta nuevas relaciones sociales, tales como amistades, compañeros/as nuevos/as, profesores/as, que son calificados como gratificantes.

El centro de estudiantes y el curso de ingreso de la facultad, son considerados como instancias valiosas para ellas, ya que les ayuda a afrontar más acompañadas este momento de transición. Se advierte que les facilitó la posibilidad de integrarse con sus pares, desarrollar sentimientos de pertenencia a nuestra institución, asesoramiento en relación a la vida universitaria y a la construcción de la identidad ser estudiantes universitarios/as. Se detecta en todas las estudiantes la percepción de que las habilidades desarrolladas para el estudio son las adecuadas porque les posibilitan buenos rendimientos académicos: habilidades para trabajar en grupos, evaluación del tiempo requerido para cada actividad, dedicación al estudio con un mínimo de horas.

En relación a Psicología, la mayoría manifiesta que es una carrera con mucho contenido teórico para estudiar. Expresan que parte de su entorno les había transmitido que se trata de una carrera larga y difícil. No obstante, hasta el momento su apreciación es que su propio desempeño les resulta satisfactorio, en la medida en que si se dedican, pueden lograr las exigencias que se solicitan.

El buen desempeño académico es vivido de modo gratificante y contribuye a experimentar una reafirmación de su elección. Los aspectos afectivos que manifiestan al estudiar esta carrera son: agrado, sentirse cómodas, placer, pasión, satisfacción.

Representaciones de trabajo

Las representaciones del trabajo de los/as psicólogos/as en esta sub-muestra aluden a los diferentes ámbitos de inserción profesional, pero se destaca principalmente la del ámbito clínico. Consideran que un psicólogo clínico es alguien que las ayuda a sentirse mejor con ellas mismas, a resolver conflictos personales, a adquirir más confianza, a partir de la comprensión de la conducta humana mediante distintos métodos. Una de las entrevistadas refiere a la valoración positiva del trabajo del

psicólogo ante situaciones límites, por ejemplo actuar ante un intento de suicidio. Algunas han tenido experiencias ya sea en tratamientos psicoterapéuticos, en orientación vocacional o en consultas por algún tema puntual.

En relación a trayectorias laborales, sólo una de las entrevistadas ha desempeñado trabajos precarizados, esforzados y mal remunerados, experimentados como insatisfactorios y obstaculizadores para sostener el proyecto de estudio en la escuela secundaria. Además, le dificultaba realizar actividades de ocio propias de la edad. La ingresante tiene registro del malestar y del cansancio que le provocaba el trabajar condicionada por su situación de extrema pobreza.

Cabe señalar que se detecta un desconocimiento de otras áreas de incumbencia de un/a licenciado/a en Psicología, por fuera del trabajo clínico.

Percepciones de sí mismas

Con respecto a las percepciones de sí mismas, cabe señalar que son diversas. No obstante, hay algunas cualidades de su personalidad identificadas por las ingresantes como posibles obstaculizadoras en su desempeño como estudiantes, por ejemplo: timidez, que se traduce en dificultad para hablar con sus pares y/o en público. En una de ellas es muy acentuada esta problemática, al punto de verse impedida de formular dudas elementales en las horas de clase, razón por la que utiliza los horarios de consulta, que le resultan más propicios para evacuar sus dudas. La autoexigencia es otra de las características que se asignan, considerando que en ocasiones les genera malestares, tales como tener la convicción de que no van a aprobar.

Por otro lado, también se describen en torno a ser empáticas, comprensivas y tener capacidad para escuchar a otras personas, características que suelen ser “naturalizadas” por la cultura patriarcal como formando parte del ser femenino. No obstante, todas ellas se perciben con las características personales pertinentes para sostener la permanencia y el egreso de la carrera, tales como la responsabilidad y la perseverancia.

Anticipaciones de futuro

Hay una percepción compartida por las jóvenes de que van a lograr recibirse de la carrera y ejercer la profesión. Consideran que ello conlleva independencia económica, que se traduce en la posibilidad de adquirir bienes tales como una casa propia, viajar, entre otros.

A modo de conclusión

Se advierte que en esta sub-muestra de mujeres ingresantes el apoyo social cobra relevancia en el trazado de un proyecto de estudio, ya que cuentan con personas significativas que brindan apoyo económico y emocional. Además, el cursillo de ingreso que les brinda la facultad, así como la presencia sostenida del centro de estudiantes, aparecen como factores que posibilitan esta transición de ingreso al mundo universitario.

Resulta significativo que en las anticipaciones de futuro aparezcan representaciones ligadas sólo a la autonomía económica propia, a la adquisición de un buen pasar y a la posibilidad de poder acceder a determinados elementos de consumo. No aparece el conocimiento como un bien clave que brinde posibilidades de crecimiento en otros ámbitos ni preocupación alguna sobre algún fin social o comunitario. Es evidente que en estas estudiantes se refleja la incidencia de las propuestas identificatorias hegemónicas que brinda la sociedad actual, que promueve fines más vinculados a la esfera individual, en desmedro de ideales que respondan a intereses comunitarios.

También se detecta que entre sus proyectos sólo figura el poder recibirse y trabajar. No aparece entre sus expectativas la aspiración a tener hijos o formar pareja, mandato patriarcal que suele ser predominante en el género femenino, con lo cual se puede pensar que se ubican en modos de subjetivación de carácter innovador.

Se considera de vital importancia identificar y reconocer las representaciones sociales de estudio, trabajo, percepción de sí mismas y anticipaciones de futuro en los ingresantes de la licenciatura en psicología a los efectos de poder ayudarlos, brindándoles herramientas y estrategias necesarias para que puedan permanecer y finalizar la carrera. Desde este proyecto de investigación se promueven talleres de orientación y especialización en orientación para brindar este acompañamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2004). Estado de excepción. Pre-textos. Buenos Aires.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., Lavatelli, L., Bailac, S., Czerniuk, R., De Marco, M., Tripodi, F., Cura, T. (2012). Construcción de trayectorias educativas y anticipaciones de futuro en jóvenes vulnerables. Ponencia en el evento científico. RENIJA 2012.
- Bleichmar, S. (2011). La construcción del sujeto ético.
- Campo, Z., Tejedor, M.C., Gómez, M.C. (2018) "Las finalidades de la Orientación en contextos de precarización de la vida. Publicado en las Memorias del III Congreso Iberoamericano de Orientación: "Voces de la orientación en Iberoamérica", organizado por AldOEL. Realizado en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba, del 15 al 17 de noviembre de 2018. ISBN 987-47004. Págs. 55-59. Año 2018.
- Gessaghi, V. y Llinás, P. (2005). Democratizar el acceso a la educación superior. Buenos Aires: CIPPEC.
- Gómez, M.C., Tejedor, M.C., Campo, Z.G., Rodríguez, M.A. (2018). Intervenciones desde el paradigma actual de la orientación en un centro educativo de nivel medio de la ciudad de San Luis. Elaboración de proyectos de vida donde el estudio, el trabajo y la subjetividad. Publicado en Publicado en las Memorias del III Congreso Iberoamericano de Orientación: "Voces de la orientación en Iberoamérica", organizado por AldOEL. Realizado en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba, del 15 al 17 de noviembre de 2018. ISBN 987-47004. Págs. 72-76.
- Guichard, J. (2016). Intervenciones en el diseño de vida y trabajo para construir un mundo humano sostenible. En *Studia Poradoznawcze/ journal Of Counsellology*, vol.5 ISSN 2299-4971.
- Jodelet, D. & Balduzzi, M.M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006&lng=es&tlng=es.
- Legaspi, L. (2003). Enfoques actuales en Orientación Vocacional. Problemas, teorías y prácticas. En *Revista Actualidad Psicológica*. Págs. 13-15.
- Moscovici, S. (1985). *La Psicología Social I*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodríguez, M.A., Tejedor, M.C., De Nidia, A., Gómez, M.C. (2018). Ética y deontología en el campo de la Psicología de la Orientación. Publicado en Publicado en las Memorias del III Congreso Iberoamericano de Orientación: "Voces de la orientación en Iberoamérica", organizado por AldOEL. Realizado en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba, del 15 al 17 de noviembre de 2018. ISBN 987-47004. Págs. 251-259
- Savickas, M.L., Nota, L., Rosssier, J., Dauwalder J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., y Van Vianen, A.E.M. (2009). "Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century". *En Journal of Vocational Behavior*, 75, (pp. 239-250).
- Tejedor, M.C., Legaspi, L.P.M., Martín, R.L. (2019). Intervenciones en Psicología de la Orientación: Su complejidad en un mundo en continuas transformaciones. Publicación y Ponencia aceptado para ser incluido en las memorias de la edición de la 9 Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín. Cuba. ISBN-978-959-7237-34-1. Págs. 1-10.

PRÁCTICAS PROFESIONALES EN PROFESORES Y PROFESORAS DE PSICOLOGÍA. CONSIDERACIONES PARA LA FORMACIÓN DE GRADO EN EL ÁREA DE LA ÉTICA

Cardós, Paula Daniela; Arpone, Soledad; Guerrero, Lautaro Elías
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Esta comunicación tiene como marco el proyecto “La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)” (Programa de Incentivos, UNLP, 2019-2022). El propósito del mismo es abordar las perspectivas elaboradas por graduados y graduadas recientes y docentes sobre la formación ético-deontológica en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales. Se toma un enfoque cualitativo, con un diseño de campo exploratorio y descriptivo. Este trabajo, a partir de un estudio bibliográfico, se centra en los Profesores y Profesoras en Psicología, su formación e inserción profesional. Contempla la contextualización y regulaciones de su práctica, así como la problematización sobre la autonomía y responsabilidad inherentes al desempeño del rol. Se considerarán los procesos de profesionalización y la construcción del conocimiento profesional como base para su accionar. Para ello resulta relevante conocer respecto a la inclusión de contenidos vinculados a la ética y/o deontología profesional en las propuestas de enseñanza de la formación de grado tanto como las posibilidades de reflexión ética en la praxis que supone la labor profesional de los profesores y las profesoras en la disciplina.

Palabras clave

Ética - Formación - Profesión - Docencia

ABSTRACT

PROFESSIONAL PRACTICES IN PROFESSORS OF PSYCHOLOGY. CONSIDERATIONS FOR DEGREE TRAINING IN THE AREA OF ETHIC This communication is based on the project “Ethical training in undergraduate careers and its impact on the professional practices of recent graduates of the Faculty of Psychology (National University of La Plata)” (Incentive Program, UNLP, 2019-2022). The purpose of this is to address the perspectives developed by recent graduates and professors on ethical-deontological training in degree programs and their impact on professional practices. A qualitative approach is taken, with an exploratory and descriptive field design. This work, based on a bibliographical study, focuses on the Professors in Psychology, their training and professional insertion. It contemplates the contextualization

and regulations of its practice, as well as the problematization of the autonomy and responsibility inherent to the performance of the role. Professionalization processes and the construction of professional knowledge will be considered as the basis for their actions. For this it is relevant to know about the inclusion of content related to ethics and / or professional deontology in the proposals for teaching degree training as well as the possibilities of ethical reflection in the practice that involves the professional work of teachers in the discipline.

Key words

Ethics - Training - Profession - Teaching

Introducción

Esta comunicación se enmarca en el proyecto “La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados y las graduadas recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)” (2019-2022) . La investigación comprende un diseño de campo con enfoque cualitativo, de tipo exploratorio descriptivo. Se propone abordar las perspectivas elaboradas por graduados y graduadas recientes y los y las docentes respecto a la formación ético-deontológica en las carreras de grado y su traducción en las prácticas profesionales.

Para ello resulta central focalizar en los procesos de profesionalización tanto de los profesores y las profesoras en Psicología como de los licenciados y las licenciadas en la disciplina.

En función de esto resulta necesario, por un lado conocer la situación respecto a la inclusión de contenidos vinculados a la ética y/o deontología profesional en las propuestas de enseñanza en el marco de la formación de grado (Sánchez Vazquez, Borzi, y Cardós, 2015). En este trabajo focalizaremos en la formación de Profesores y Profesoras en Psicología y en las regulaciones de sus prácticas profesionales en los contextos educativos, a partir de la problematización en torno a la autonomía y responsabilidad inherentes al ejercicio de su profesión, a partir de la exploración bibliográfica sobre la cuestión.

Formación y quehacer profesional de los profesores y las profesoras en Psicología

La docencia como profesión: conocimiento, autonomía y responsabilidad

Toda actividad desarrollada por profesionales está guiada por unos objetivos y una ética. Las profesiones proporcionan bienes específicos a la sociedad al tiempo que crean identidad y comunidad, de allí su importancia social y moral (Cortina, 2000). La labor profesional requiere algo de creación y algo de ejecución, no se trata de aplicar fórmulas sino de elaborar una solución creativamente. De ahí que la formación profesional deba insistir tanto en el aprendizaje de reglas y el respeto a las mismas como en propiciar la construcción de autonomía y por ende de criterio profesional (Perrenoud, 2017). Conocimiento, autonomía y responsabilidad constituyen las tres dimensiones que caracterizan la actividad profesional en general y en particular la actividad docente.

Las situaciones que los y las docentes y otros profesionales enfrentan suelen ser singulares y cambiantes. Esto hace que el conocimiento formalizado y normativo resulte insuficiente pero al mismo tiempo necesario como referencia en el proceso de construcción del problema para su abordaje.

A su vez, hay que considerar que, si bien el Estado promulga distintas legislaciones, los propios profesionales son quienes diseñan las reglas morales de la profesión. Los colegios profesionales se encargan de tratar el diseño de “buenas prácticas” de la profesión (Cortina y Conill, 2000). Esto nos conduce a interrogarnos, en relación a los profesores y profesoras en Psicología, ¿cómo se diseñan éstas en relación a un colectivo no colegiado?.

Es importante considerar, como lo plantea Tenti Fanfani (2007) que en la mayoría de los estados nacionales latinoamericanos los sistemas educativos se han organizado como burocracias, esquemas organizacionales en los que el lugar de los y las docentes resulta ambiguo. Por un lado asumiendo su rol profesional, en el sentido antes mencionado respecto a su función social y por otro como funcionario en una estructura de actividades que se organiza jerárquicamente a partir de una lógica burocrática. Ello limitaría la autonomía de los agentes que la componen, haciendo lugar a cierta idea de la docencia en términos de “cuasiprofesión”.

Medina Moya (2006) retoma la noción de conocimiento de oficio (Angulo Rasco, 1999) para dar cuenta del conocimiento profesional docente rescatando su carácter práctico, moralmente apropiado y construido sobre la base de una serie de habilidades que posee el y la docente para activarlo a la hora de comprender los acontecimientos y tomar decisiones. Dicho conocimiento englobaría: conocimiento de la materia, conocimiento de los procesos de enseñanza, conocimiento de la interacción entre representación del contenido y acción práctica, conocimiento valorativo y esquemas de actuación y comprensión. La relación

que en el conocimiento de oficio se establece con el conocimiento teórico es de elaboración y no de aplicación.

Para Montero (2001) el conocimiento profesional de los y las docentes remite a:

El conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, unas y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propia de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional (p. 203) Las perspectivas de los y las docentes forman parte de este conocimiento y constituyen puntos de vista en los que confluyen concepciones, creencias e intenciones que posibilitan analizar, direccional y justificar la actuación en aquellas situaciones en las que desempeña un rol público (Canto Rodríguez y Burgos Fajardo, 2010).

En lo que respecta a la autonomía y la responsabilidad, ambas están interrelacionadas dado que el profesional, en este caso el y la docente, debe realizar juicios y actuar de manera responsable. Resulta fundamental comprender el carácter situado de la actividad docente atendiendo al patrón organizativo de las instituciones educativas y las lógicas de acción que asumen los actores en una organización. Al respecto Bolívar (2013) refiere a dos grandes lógicas: a) una lógica burocrática de control o rendimiento de cuentas y b) una lógica profesional de autonomía. La primera en acuerdo con una ideología de la excelencia o calidad conlleva a que los y las docentes adquieran un papel instrumental en relación directa con lo regulado normativamente. En la segunda la ideología que prepondera es la igualdad de oportunidades (equidad), la valoración de la participación y el claro reconocimiento de la profesionalidad de los docentes a la hora de tomar decisiones.

La lógica burocrática sobrevalora la legislación y reglamentaciones, abusa de las prescripciones dando lugar a una organización burocrática que conlleva a la desprofesionalización. A ella se contraponen una cultura del compromiso y la colaboración haciendo lugar a la solidaridad, la discusión, la negociación, la interdependencia, la reflexión y crítica. Considerando estas lógicas resulta importante preguntarse: ¿cómo las mismas se juegan en los contextos en que se insertan profesionalmente los graduados y las graduadas recientes del Profesorado en Psicología?

Referirse al compromiso de los y las docentes supone la existencia de motivación e implicación en la labor profesional que, en el caso que nos ocupa, es la educación y la enseñanza. Bolívar (2013) retomando a Tyree (1996) delimita cuatro dimensiones del mismo: como cuidado, como competencia ocupacional, como identidad y como continuidad a lo largo de la carrera. También plantea que la motivación y el compromiso docente se ven afectados por factores positivos y negativos de carácter profesional, contextual y personal.

La formación ética en las carreras de grado

Es posible advertir que los contextos de formación docente debieran tener en cuenta que es necesario integrar la diversidad y heterogeneidad del conocimiento teórico con experiencias. Esto requiere programar la enseñanza para el logro de aprendizajes orientados no sólo a la apropiación de conocimientos científicos sino a la toma de decisiones basada en razones convincentes. Perrenoud (2017) plantea la necesidad de contemplar en la formación principios éticos a partir de la identificación, explicitación y tratamiento de dilemas, es decir, de propiciar y acompañar el desarrollo de formas de sensibilidad que le permitan visibilizar la dimensión ética de su práctica.

Sánchez Vazquez, Borzi y Cardós (2015), al analizar los programas de las asignaturas correspondientes a la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, teniendo en cuenta las consideraciones, objetivos y contenidos explicitados, abren un abanico temático variado, a saber: - Análisis del sistema ético construido por el hombre; -Consideraciones ético-deontológicas vinculadas al manejo y uso de la información; - Implicancias éticas del conocimiento psicológico en las intervenciones sobre seres humanos; -Exploración de normas éticas a considerar en los estudios sobre el desarrollo; -Normas éticas en la escritura científica; -Consideración ética en relación al psicoanálisis; -Vínculo entre ética y ciencia; -Sobre el proceso de evaluación psicológica conforme a consensos deontológicos/ Dimensión ética en el Psicodiagnóstico/ consideraciones éticas y deontológicas en el uso de test; -Investigación y aspectos éticos; -Consideraciones éticas en relación a la enseñanza y al aprendizaje en la formación en psicología; - Consideraciones éticas vinculadas al ejercicio profesional e investigativo en Psicología Institucional / la investigación con niños con trastornos psíquicos / el campo del trabajo; - La ética y la cura analítica; -Consideración de aspectos ético-procedimentales en la formación para el diseño y realización de investigaciones; - Temáticas cruciales de la ética y deontología profesional de la psicología en el campo educativo (dilema ético); -Problemática ética en la práctica clínica; -Ética profesional en situaciones de vulnerabilidad psicosocial; -Alcances éticos y deontológicos en las prácticas de grado. También señalan que aquellos en los que se articulan objetivos, contenidos y bibliografía relativos a la Ética y Deontología Profesional, habría una intención más clara de organizar la enseñanza de los aspectos ético-deontológicos que en los casos en que se hace mención sólo en un ítem del programa, lo que podría indicar solamente la respuesta a una sugerencia institucional. Cobra relevancia entonces, la actualización del análisis de programas ampliando el mismo a los correspondientes a las asignaturas del Profesorado en Psicología que no son comunes a la Licenciatura. Tarea que se ha comenzado a desarrollar en el marco de la investigación en curso.

Dimensión deontológica en la formación de grado de profesores

Por otra parte en lo referente a la contextualización y regulaciones de la práctica los y las docentes asumimos nuestro rol profesional en el marco de la Ley Nacional de Educación (N° 26206/06), en vigencia desde hace 13 años. En el caso particular de los y las docentes en ejercicio en la Provincia de Buenos Aires -universo sobre el que hacemos foco- la Ley Provincial de Educación (13688/07) y el Reglamento General de las Instituciones Educativas (Pcia de Buenos Aires-Decreto 2299/11) encuadran y orientan funciones, obligaciones y responsabilidades de nuestro quehacer. A su vez contamos con leyes nacionales y provinciales no específicamente dirigidas a educación pero sí de incidencia directa, en tanto referencia -dentro del paradigma de Derechos- de aquellos considerados especialísimos para la gran parte de los destinatarios de nuestras prácticas -niños, niñas y adolescentes-, a saber: Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26061/05) Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (13298/05) y Leyes complementarias (13634/07 y 13803/10). Las mencionadas, delimitan y dan marco a resoluciones, comunicaciones y otras normativas y lineamientos propios del sistema educativo provincial, los que orientan la toma de decisiones e intervenciones de los docentes. Un ejemplo son, la Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar (2014) y los Regímenes Académicos del Nivel Primario, Secundario, Centros Educativos complementarios e Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica. Entre otros, los mencionados se constituyen en brújulas que orientan las prácticas profesionales docentes.

Si tenemos en cuenta que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho garantizado por el Estado y entendemos nuestra responsabilidad en relación a los mismos, a su desarrollo y transmisión, hemos de considerar que nuestro quehacer constituye una actividad pública y ciudadana. En este sentido el desarrollo de la práctica docente comprende tanto una faz deontológica (centrada en el *deber ser*) y realizada en pautas de acción codificadas e institucionalizadas como la necesaria reflexión ético-moral que se asume en las decisiones, elecciones y responsabilidades. (Sánchez Vazquez, 2015).

Pensar la relación entre el quehacer docente y el encuadre legal-normativo nos conduce a relacionar aquellas acciones que respetan el mínimo legal necesario en el ejercicio del rol público y las que se interesan en las personas destinatarias de las mismas. Como refiere Cortina (2000), ante el *ethos burocrático* de aquel que se atiene al mínimo legal el *ethos profesional* pide la excelencia, porque su compromiso no se relaciona con la burocracia sino con las personas concretas cuyo beneficio da sentido a las actividades e instituciones sociales.

Reflexiones finales

El relevamiento y problematización realizados han posibilitado introducirnos en los aspectos contextuales que inciden en las prácticas profesionales de los y las docentes en general y en particular de los profesores y las profesoras en Psicología. Para ello nos situamos en su quehacer profesional en el marco del sistema educativo, en nuestro caso, el de la Provincia de Buenos Aires, y delimitamos parte del marco legal y normativo que orienta las prácticas en dicho ámbito.

Atendiendo a la consideración respecto a que las políticas públicas en educación, pueden convertirse en factores positivos o negativos en lo que hace a la prevalencia de las lógicas de organización descritas. Hemos iniciado la sistematización de aquellas explicitaciones, dentro de ese marco normativo, que favorecerían un accionar profesional comprometido y responsable, por sobre un hacer burocrático.

Ello nos conduce a considerar pero también a revisar la formación de los profesores y profesoras en Psicología entendiendo que el propiciar la profesionalización de los mismos requiere contemplar como objeto de reflexión ese marco normativo que encuadra las prácticas profesionales, que se constituye en parte del conocimiento profesional docente pero que también incide en la configuración de la identidad profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2013). La lógica del Compromiso del Profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una Nueva Mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 11, Número 2, 61-86.
- Canto Rodríguez, J.E. y Burgos Fajardo, R.J. (2010). Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina, 13, 14 y 15 de setiembre de 2010. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228392011_Diferencias_en_las_perspectivas_de_ensenanza_en_profesores_universitarios
- Cortina, A. y Conill, J. (dir.) (2000). *El sentido de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Régimen Académico del Nivel Primario. Resoluciones 1057/14 y 197/16.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Académico del Nivel Secundario. Resoluciones 587/11 y 1480/11. Resolución 1639/17 y anexos.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Régimen Académico del Nivel Superior.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Reglamento General de la Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (2011) Decreto N° 2299.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-UNICEF (2014). Guía de Orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar.
- Ley de Educación Nacional N° 26260. República Argentina, 27 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley de Educación provincial N°13688. Provincia de Buenos Aires, junio de 2007. Recuperado de <http://abc.gov.ar/consejogeneral/sites/default/files/documentos/ley13688deeducacionprovincial.pdf>
- Ley Nacional N° 26061: Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. República Argentina, 21 de octubre de 2005. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley Provincial N° 13298 de la Promoción y protección integral de los derechos de los niños. Provincia de Buenos Aires, 14 de enero de 2005. Recuperado <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/I-13298.html>
- Medina Moya, J.L. (2006). *La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. Grupo Editorial Lumen.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc-Grao.
- Sánchez Vazquez, M.J., Borzi, S. y Cardós, P. (2015). La ética en la formación de grado de los psicólogos: la responsabilidad en investigaciones con humanos. *Perspectivas en Psicología. Número Especial: Ética y Deontología Profesional, Vol 12*, 26-34. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Mar del Plata. Versión impresa ISSN 1668-7175.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2015). *Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. Perspectivas en Psicología. Número Especial: Ética y Deontología Profesional, Vol 12*, 44-49. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Mar del Plata. Versión impresa ISSN 1668-7175.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

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

Carreño, Federico

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

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

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Psicología Educacional - Intervenciones

ABSTRACT

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

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

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

Key words

Integral Sexual Education - Educational Psychology - Intervention

Introducción

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

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

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

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

Modelos Mentales Situacionales (MMS)

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

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

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

Intervenciones co-construida con otros agentes

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

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

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

Cuestiones metodológicas

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

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

Análisis

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

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

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

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

centes no han mencionado ninguna relación acerca de las causas o consecuencias del problema descrito (5.1). Además, dos docentes han esbozado una definición social del problema, más allá de factores que puedan dar cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas (7:2b); mientras que dos, tendieron a la personalización del problema, más allá de factores estructurales (7.2a) Por último, seis docentes han descrito el problema elegido sin explicarlo (2.2a).

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición. En Salomon G. (comp.). *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2007). Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional. *Revista Investigaciones en Psicología*, 12 61-83.
- González, D. (2016) Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. *Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial*. Alemania: Editorial Académica Española. ISBN: 978-3-639-83749-0.



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

TRANSVERSALIDAD DE LAS PRÁCTICAS CONVERSACIONALES Y DISCURSIVAS ESCRITAS EN LA UNIVERSIDAD

Colombo, Maria Elena; Curone, Gladys; Mayol, Juan De La Cruz; Pabago, Gustavo; Alcover, Silvina Mariela; Gestal, Leandro; Lombardo, Enrico; Rivera, Xoana; Repetto, Guido; Gutierrez Vargas, Andrea
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo corresponde al segundo objetivo del proyecto de investigación: Dispositivo de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura académica dentro de un contexto disciplinar. Consiste en rediseñar la estructura de las actividades del dispositivo pedagógico-didáctico aplicado a una asignatura de psicología del CBC de UBA. Desde el marco teórico de la psicología histórico-cultural se planificaron dos modalidades de funcionamiento del dispositivo para operar de forma entrelazada y en fases recurrentes a lo largo del dictado de la asignatura: modalidad conversacional en clase y la modalidad de producción discursiva escrita en clase. Las actividades buscan promover la composición escrita grupal como instrumento al servicio de un aprendizaje reflexivo y crítico, apelando a la confrontación y discusión argumentativa para favorecer tanto la explicitación de los conceptos presentes en los textos como la toma de conciencia de una perspectiva personal de los saberes. Asimismo, desde el lugar de la enseñanza se pretende adoptar una didáctica de géneros académicos que evite caer en un recitativo de técnicas de escritura y pueda en cambio, centrarse en el diálogo y en el descubrimiento conjunto de las formas de escribir en la universidad, guiados por un docente que asuma el rol de moderador.

Palabras clave

Docente moderador - Transversalidad - Fase Conversacional - Fase producción discursiva escrita

ABSTRACT

TRANSVERSALITY OF CONVERSATIONAL AND DISCUSSIVE PRACTICES WRITTEN IN THE UNIVERSITY

The present work corresponds to the second objective of the research work: Dialogical alphabetization device for development of academic writing skills within a disciplinary context. It consists of redesigning the activities structures of the pedagogic-didactic device applied to a subject of psychology of the CBC, UBA. From theoretical framework of historic-cultural psychology were planned two specific modes of device functioning to operate interlaced and in recurrent phases throughout the teaching of the subject: conversational modality in class and written dis-

cursive production modality in class. These activities seek to promote written group composition as a tool of reflexive and critical learning, appealing to confrontation and argumentative debate to favor concepts explicitation from texts and awareness of the personal perspective of the knowledge. Likewise, from this teaching scenery it is intended to adopt a didactic of academic genres to avoid a recitative of writing techniques and, instead, focus on dialog and a combined discovery of ways of writing on the university, guided by a teacher who assumes the moderator role.

Key words

Teacher moderator - Transversality - Conversational phase - Written discursive production phase

Introducción: Este trabajo responde al segundo objetivo del proyecto "Dispositivo de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura académica dentro de un contexto disciplinar" (UBACyT 2018 Mod 1. Código: 20020170100008BA). Dicho objetivo se propone un rediseño del dispositivo pedagógico-didáctico aplicado a una asignatura de psicología del CBC de UBA con la metodología de Laboratorio de Cambios (Engeström, 2001, 2007, 2008, 2011; Engeström & Sannino, 2012). El rediseño de: la estructura de las actividades en la dirección de iniciar el trabajo metacognitivo desde el inicio de la cursada, la promoción de la composición escrita grupal como instrumento al servicio de un aprender reflexivo y crítico, el formato específico de la escritura como instrumento y la particular didáctica de géneros académicos sin caer en un recitativo de técnicas de escritura.

Objetivo general: Transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura psicología del CBC-UBA por medio del diseño de un dispositivo pedagógico didáctico como Zona de Desarrollo Próximo (Vygotski, 1991) que promueva el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar.

Hipótesis de diferencia de grupos: Los estudiantes que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP presentan mayor desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y mayor desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y argumentación escritas académicas que los estudiantes que no participan de dicho dispositivo.

Metodología: estudio correlacional entre tres variables, variable independiente: Dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP, y variables dependientes: Actitud epistémica del conocimiento disciplinar y Habilidades argumentativas académicas escritas. El diseño cuasi-experimental es preprueba-posprueba con grupo control. Los grupos que se comparan son intactos pues ya están formados y corresponden al conjunto de estudiantes que cursan la asignatura psicología del CBC de UBA, de la cohorte 2019. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2006)

Muestra: es no probabilística pues no se utiliza asignación al azar ni el emparejamiento; interesa la elección de sujetos que compartan las características antes señaladas e investigar su desarrollo en una cohorte (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2006)

La investigación es aplicada porque busca favorecer el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar de los estudiantes por medio de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP.

Desarrollo: A partir del trabajo colaborativo con los docentes de la asignatura Psicología y del equipo de investigación surgió el siguiente interrogante: “¿Cómo generar las condiciones para que los estudiantes puedan tomar activamente una posición lo más crítica posible acerca del problema del que trata la clase o el texto, pudiendo argumentar desde algún lugar académicamente “aceptable”? (Colombo, Curone, Martinez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo y Gestal, 2018, p.72). Para responder a dicho interrogante se concibió al dispositivo como una ZDP (Vigotsky 1991) que corresponde a una práctica cultural académica específica que establece expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen. Así concebido, se asume que una persona puede aprender aquello que se encuentra dentro de su nivel evolutivo, es decir, aquello que puede comprender de la acción del otro y aprender a través de él; primero aprendo con otro, y luego podré interiorizarlo y de este modo podré lograr la autonomía y conciencia. Esta idea vygotkiana llevó a considerar que las propuestas de trabajo para los estudiantes deberían ser rediseñadas respetando un orden de complejidad creciente considerando que la población ingresante al CBC de UBA tiene una edad entre 18 y 20 años, y en su gran mayoría provienen directamente de la escuela secundaria; es decir que no tienen ninguna experiencia de estudio universitario.

En la dinámica del dispositivo se discriminaron dos fases recurrentes que operan a lo largo del dictado de la asignatura entrelazadas (Colombo et al, 2018): modalidad conversacional en clase y modalidad de producción discursiva escrita en clase. La producción discursiva se realiza en forma presencial en grupos, con actividades diseñadas para el aula. En ambos se utiliza la “lectura y escritura argumentativa académica colaborativa” que es una actividad en la que dos o más personas trabajan de manera conjunta en la interpretación de un texto leído como así también en la producción de un texto escrito (Cassany, 2011). Las dos modalidades entrelazadas respetaron los siguientes criterios: 1.- plantear problemas como situación disparadora del trabajo áulico, 2.- orden de complejidad creciente para cada problemática que se quiere abordar, 3.- trabajo colaborativo en grupos, 4.- discusión entre grupos buscando la identificación de desacuerdos y su superación, 5.- puesta en común por medio de síntesis plenarias, 6.- docente moderador que promueve la práctica conversacional y escrita hacia el descubrimiento de desacuerdos y la superación de los mismos con emergencia de enunciaciones metacognitivas orales y escritas (Colombo, 2010). 7.- variación de las actividades cognitivas y metacognitivas solicitadas a los grupos de estudiantes, 8.- diseños de actividades con variación de estructuras.

En el rediseño de las actividades se discrimina cuatro dimensiones de la actividad: a) formal/estructural, particular dinámica que se pretende generar a través de la confrontación de las producciones realizadas por los alumnos organizados grupalmente; b) de contenido, temática específica que aborda la actividad; c) actividad cognitiva/metacognitiva solicitada a los estudiantes; d) instrumentos mediadores, aquellos utilizados para el cumplimiento de los objetivos de toda la dinámica inclusive la bibliografía.

El interés de esta investigación por la promoción de la composición escrita grupal es que la misma es un poderoso instrumento al servicio de un aprender reflexivo y crítico que permite por su intermedio construir y reconstruir el conocimiento (Björk y Raisanen, 2003; Vygotski, 1991). El desafío que se plantea al querer introducir este instrumento es cómo lograr que no se transforme en un fin en sí mismo, es decir, cómo instrumentar su uso al servicio de ese tipo de aprender y enseñar. Este interrogante surge de la dificultad en descentralizar el rol del docente del “oficio de enseñante”, dado que para que la escritura se introduzca con éxito el docente debe asumir el rol de moderador, tutor y guía del proceso de enseñar y aprender, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas, propiciando que los estudiantes se involucren en el trabajo de escritura, en forma grupal, desde el comienzo de la cursada. La Orientación en Proceso (Björk y Raisanen, 2003) justamente promueve los procesos de pensamiento y lenguaje si se logra que los estudiantes se involucren desde el comienzo de su vida universitaria.

La concientización de los docentes en su rol de moderadores es

central; esto se ha realizado con la metodología de Laboratorio de Cambios (Engeström, 2001, 2007, 2008, 2011; Engeström & Sannino, 2012; Mayol, 2006). Se logró que los docentes reestructuraran el concepto de sus propias prácticas. Así se diseñaron formas nuevas de trabajo que reorganizaban la actividad en el aula; de este modo fue surgiendo el dispositivo pedagógico didáctico con reestructuraciones posteriores. (Colombo et al., 2018, p.71-72; Colombo, Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, y Cirami, 2016). La necesidad de reestructuración surgió de dificultades que obligaron a superarlas. Éstas se entendieron como “contradicciones entre lo nuevo y lo viejo” (Engeström, 2001, 2007, 2008, 2011). Se evidenció que era necesario adoptar una “actitud vigilante” sobre la propia práctica pues si bien se producen innovaciones esto no implica consolidaciones y las determinaciones históricas tradicionalistas resurgen fácilmente.

Respecto de la didáctica de la escritura, la perspectiva que se asume es entenderla como un proceso psicosociolingüístico (Björk y Raisanen 1997, 2003; Cassany 1999, 2003, 2011; Cassany y Morales, 2008; Sánchez Jiménez, 2010). Por lo tanto es específico de cada situación comunicativa con exigencias propias, como la comunidad universitaria, que restringe las formas de producción discursiva (literaria académica). Así la escritura resulta una práctica alrededor de un contenido disciplinar, con formas propias de esa disciplina. Entonces la didáctica se debe centrar en el asesoramiento, el diálogo y la socialización de los textos, en el descubrimiento conjunto de las formas de escribir textos en la universidad según sus propósitos siempre guiados por el docente moderador. Carlino (2007, 2013) concuerda al afirmar que en el dominio específico del desarrollo de habilidades de alfabetización académica, la enseñanza de las estrategias de lectura y escritura debe integrarse a cada asignatura porque son dependientes del contexto y los docentes se deben hacer cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de la asignatura. Caldera y Bermúdez (2007) consideran que el docente debe favorecer la generación activa de relaciones entre el conocimiento, las experiencias y el material escrito y debe convertirse en mediador de estrategias de trabajo con los estudiantes. En el dispositivo instrumentado se considera que el trabajo del docente moderador debe promover las discusiones grupales para identificar posibles desacuerdos entre los grupos, incentivar la clarificación de los mismos y generar la elaboración de síntesis; también promover la explicitación de puntos de vista y razones que los justifican.

A continuación se presentan prácticas conversacionales y escritas del dispositivo en tres momentos de la cursada: al comienzo, en la mitad y llegando a la finalización de la misma.

1.- Al comienzo de la cursada:

Prácticas conversacionales en grupos: Dialogar en clase a partir de preguntas disparadoras sobre contenidos iniciales. Explicar cómo un autor entiende un subtópico de un texto leído

previamente. Analizar el significado de una cita. Diferenciar dos conceptos o enfoques. Identificar posiciones, puntos de vista enfrentados y sus razones. Elaborar razones que justifiquen establecer vínculos entre autores.

Prácticas discursivas escritas en grupo: Con la introducción del primer problema se solicita que a partir de la lectura previa de un texto se elabore un glosario. Construir una línea de tiempo en el pizarrón para visualizar históricamente las temáticas planteadas.

Como síntesis plenarias de la actividad de clase se propone hacer una red conceptual en el pizarrón entre todos para dar respuesta al problema planteado; escribir entre todos en el pizarrón un cuadro comparativo entre perspectivas diferentes; responder, entre todos, una pregunta de examen simulada para la cual se dan mínimas instrucciones de escritura.

Comentario: las actividades cognitivas solicitadas a los estudiantes son básicas pero debe considerarse la particular población con la que se trabaja. También es importante considerar que con la introducción de nuevos temas del programa de la asignatura, el estudiante vuelve a enfrentarse a una situación desconocida por lo cual es necesario que el trabajo vuelva a este tipo básico de estrategias; por este motivo las fases de la dinámica son recurrentes.

2.- Hacia la mitad de la cursada:

Se continúa con la solicitud de actividades cognitivas y meta-cognitivas de acuerdo con lo expresado en el párrafo precedente y también se incluyen actividades nuevas; se busca variar la estructura de las actividades para no caer en una baja de la motivación de trabajo por parte de docentes y estudiantes.

Prácticas conversacionales en grupos: Actuar el rol de dos científicos con posiciones enfrentadas en una mesa de debate. Actuar en un juicio los roles de acusado, fiscal, abogado defensor, jurado, juez.

Prácticas discursivas escritas en grupo: Cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de una carilla en el cual expresen las razones que consideren pertinentes, de acuerdo a los conocimientos compartidos, para responder al interrogante que se les plantea. Los textos se discuten luego en síntesis plenaria. Se ofrecen instrucciones mínimas del género monografía. Cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de una carilla; se crea la situación imaginaria de publicación en una Revista de Psicología de UBA. El docente plantea el interrogante para el texto. Los textos se discuten luego en síntesis plenaria. Se ofrecen instrucciones mínimas del género informe.

Comentario: En el proceso de trabajo se busca que los estudiantes puedan avanzar en la identificación de puntos de vistas y razones que los fundamentan y también que ellos mismos puedan deducir algunas razones que no están explicitadas en los textos, así se promueve una actividad inferencial mayor.

3.- Hacia el final de la cursada:

Prácticas conversacionales en grupos: En actividad plenaria se propone que los grupos busquen razones como para establecer vinculaciones entre dos temáticas.

En grupos se solicita que analicen citas o ejemplos con el fin de comprender diferencias de conceptos según teorías; se les solicita que luego justifiquen dicha diferencia.

Prácticas discursivas escritas en grupo: Se propone realizar una red conceptual a partir de los acuerdos entre los grupos acerca de la actividad realizada de manera oral. Cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de dos carillas pero en este caso se crea la situación imaginaria de presentación de trabajo en una mesa de ponencias en un congreso; para ello se dan las instrucciones de presentación del congreso. El docente ofrece el interrogante del trabajo y también avanza sobre los subprocesos de escritura (Cassany, 2011). Se solicita responder en grupos una pregunta de examen. Este trabajo ahora implica dar razones y justificaciones para comprender un concepto de manera diferente. A continuación, en síntesis plenaria, se comparten y evalúan para llegar a un acuerdo entre todos.

Comentario: como puede apreciarse se sigue solicitando que analicen, diferencien y se pide que identifiquen razones y den justificaciones. Pero ahora se avanza en la vinculación con distintos puntos del programa; las vinculaciones las crean los estudiantes guiados por el docente como así también las justificaciones.

Consideraciones finales

En el trabajo realizado con el equipo docente, con la metodología de Laboratorio de Cambios, se promovió la reflexión conjunta, con el fin de facilitar la reestructuración del ejercicio del rol docente, llevándolo de un rol transmisor de conocimientos hacia el de tutor, guía y moderador del proceso de enseñar y aprender. Esto se concretó en el diseño de nuevas formas de trabajo en el aula que permitieran la confrontación de ideas, la argumentación y contra-argumentación para facilitar el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos curriculares.

En ese trabajo conjunto, se planteó la función epistémica que debe cumplir la escritura académica para permitir el acceso reflexivo y crítico al conocimiento disciplinar, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas, y propiciando el trabajo de escritura de forma grupal a lo largo de la cursada de la asignatura. Esta propuesta de trabajo áulico, se formalizó en el diseño de actividades, disponibles en la plataforma Moodle, ofrecida a través del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), que se utiliza como complemento de la clase presencial. Dichas actividades, construidas con una dinámica recurrente, promueven prácticas conversacionales y escritas e inician en el conocimiento de algunos géneros académicos con sus modalidades de escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Björk, L. & Raisanen, Ch. (2003). Teaching Academic Writing In *European Higher Education*.
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *EDUCERE. Artículos arbitrados*. Año 11, N° 37. Abril - Mayo - Junio, 2007, pp. 247 - 255. Venezuela.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?, pp. 21-40. *Cuadernos de Psicopedagogía 4*. Universidad pedagógica y tecnológica de Columbia. Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de Psicopedagogía. Tunja, Colombia.
- 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. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Extraído 20-07-2013 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.
- 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., Curone, G., Martínez Frontera, L., Pabago, G., Alcover, S., Mayol, J., Cirami, L., Lombardo, L. y Gestal, L. (2018) Dispositivo pedagógico-didáctico para desarrollar habilidades argumentativas escritas académicas y actitud académica en alumnos ingresantes a la universidad. En *Anuario de Investigaciones V. XXIV*, Tomo 1, pp. 69-77. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Colombo, M.E. (2010) Tesis doctoral *La Interacción Humana Mediada por Computadoras. CMC y Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria*. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Defensa de tesis doctoral: 30-09-2010. Calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA.
- Colombo, M.E., Curone, G., Mayol, J., Alcover, S., Martínez Frontera, Pabago, G., Lombardo, E., Gestal, L., y Cirami, L. (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.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. En *Mind, culture, and activity*, 14(1-2), 23-39.

- Engeström, Y. (2008). From design experiments to formative interventions. En ICLS'08. 8th International Conference for the learning sciences, V 1, pp. 3-24.
- Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2012). ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*, Cuarta edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez Jiménez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. En *Revista Electrónica de Estudios filológicos*, N° XX, diciembre 2010.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.

PROBLEMA DE APRENDIZAGEM SINTOMA: ANÁLISE DA INTERSUBJETIVIDADE FAMILIAR

Corral, Cláudia; Bettanzo, Iziéli; Corral Dos Santos, Luiza
Universidade da Região da Campanha. Brasil - Universidade Católica de Pelotas. Brasil

RESUMEN

Apresenta-se um projeto de doutoramento que se propõe: -Investigar o vínculo intersubjetivo da criança latente com problema de aprendizagem sintoma e seus pais; -Analisar expressões verbais e plásticas dos sujeitos; -Compreender o que significa o aprender para os sujeitos; -Conhecer a Modalidade de Aprendizagem de todos. Para tal fim desenha-se um estudo organizado em duas etapas: Primeiramente, os sujeitos serão submetidos a um psicodiagnóstico que excluirá quem apresenta indicadores de problemas neurológicos, déficit intelectual, ou orgânico/biológico, esteja fora da faixa etária de 07 a 10 anos. Destes serão selecionadas 20 famílias com crianças de ambos os sexos. Posteriormente, utilizar-se-á de técnicas projetivas e instrumentos com pais e crianças: entrevistas clínicas, Teste da Família Kinética, Teste Situación Persona Aprendiendo, Hora de Jogo Diagnóstica (criança). Para tanto, serão analisados os componentes das expressões plásticas, icônicas e linguísticas de todos participantes o que permitirá construir uma linha de investigação sobre como os vínculos patológicos intersubjetivos familiares, em fase de latência, participam da configuração do sintoma na aprendizagem. E, de forma inovadora, demonstrar que a análise da modalidade de aprendizagem operacionaliza conteúdos simbólicos inconscientes tornando-os observáveis, possibilitando a estudiosos o diagnóstico diferencial, numa nova abordagem de prevenção e tratamento do sintoma na aprendizagem.

Palabras clave

Aprendizagem - Sintoma - Família - Latência

ABSTRACT

LEARNING PROBLEM SYMPTOM: ANALYSIS OF FAMILY INTERSUBJECTIVITY

This presents a PhD project that proposes to: - Investigate the intersubjective link of the latent kid to the learning-symptom and their parents; - Analyze verbal and plastic expressions of the subjects; - Understand what means the learning to the subjects; - Get to know the Learning Modality of all. For such end it's designed an organized study in two stages: First, the subjects will be submitted to a psycho-diagnostic that will exclude who presents indicatives of neurological problems, intellectual or organic/biological deficits and who is not on the age group of 07 to 10 years old. Of these will be selected 20 families with both gender children. After, will be used projective techniques

and instruments with parents and kids: clinical interviews, Kinetic Family Test, Learning Person Situation Test, Game Time Diagnostic (with the kid). For that matter, it will be analyzed the components of the plastic expressions, iconic and linguistics of all participants which will allow to build an investigation line about how the pathological intersubjective family bounds, in latent phase, take part of the symptom-learning configuration. And, in an innovative way, demonstrate that the modality analysis of learning operations symbolic unconscious contents making them observables, making it possible to scholars the differential diagnostic.

Key words

Learning - Symptom - Family - Latency

Introdução

A proposta do estudo diz respeito ao problema de aprendizagem quando ele se faz sintoma, pois observamos inúmeros casos de crianças latentes que não aprendem pela dificuldade em colocar sua capacidade criativa e pensante a serviço da aprendizagem e da construção de conhecimento, não conseguindo se alfabetizar num ano, levando às vezes mais de três, o que preocupa pais e professores. Nestes casos a criança encontra-se impedida de se apropriar do conhecimento e transformá-lo em saber, ou de conservá-lo, esquecendo-o, o que afeta enormemente o seu desenvolvimento integral.

A complexidade deste problema requer uma análise detalhada do contexto em que está inserida a criança, sua família e a escola. Contudo, alguns construtos teóricos da psicanálise e da psicologia educacional trazem contribuições para o aprofundamento deste problema. Considerando-se que justamente ao chegar à fase de latência (5 – 7 anos), a curiosidade sexual infantil, típica da etapa edípica se reprime e se sublima, e que as crianças que estiverem se alfabetizando, terão que enfrentar a necessidade do uso de seus processos lógicos (inteligência) e simbólicos (desejo) articulados entre si, para construir conhecimento, buscaremos situar a proposta de tese na latência e nos vínculos intersubjetivos presentes no contexto familiar.

Considerando-se que as técnicas projetivas dão conta dos símbolos, dos vínculos, desejos e defesas, investigaremos especialmente os vínculos intersubjetivos da criança latente e seus pais para elucidar o processo de aprendizagem que ela vive neste contexto. Pretende-se responder a seguinte questão: Como se

apresenta o vínculo intersubjetivo da criança latente com problema de aprendizagem sintoma e seus pais?

Da análise do estado de arte encontramos inúmeros estudos que abordam os casos de crianças com dificuldades de aprendizagem do ponto de vista genético, neurológico, ou por déficit intelectual, entretanto o foco desta pesquisa será o problema de aprendizagem sintoma do ponto de vista afetivo-emocional e da intersubjetividade.

Para tanto, objetiva-se investigar o vínculo intersubjetivo da criança latente com problema de aprendizagem sintoma, com seus pais. Analisar as expressões verbais e plásticas destas crianças e de seus pais. Compreender o que significa o aprender para eles e conhecer a modalidade de aprendizagem de todos. A investigação busca traçar um percurso pela teoria psicanalítica no aprofundamento da relação entre latência, saber e aprendizagem, a fim de delinear uma linha de investigação, preenchendo a lacuna nos conhecimentos relacionados ao estudo de crianças no período de latência, e contribuir com novas possibilidades de intervenção na clínica psicológica, mais especificamente, no psicodiagnóstico.

1. Marco Teórico

1.1 Marco Epistemológico

A presente pesquisa está situada no paradigma científico proposto por Khun (1970), e busca articular os aportes teóricos das Ciências Humanas (Psicologia e Psicanálise) e promover novos estudos acerca de modelos que abarquem a complexidade dos processos humanos, como a aprendizagem, sob o marco epistemológico da Psicanálise Freudiana.

As investigações de Freud no final do século XIX com suas descobertas sobre a sexualidade infantil assolaram a sociedade vitoriana, e trouxeram consigo outra visão de homem, considerando a participação do inconsciente na gênese da neurose e a construção da teoria do desenvolvimento psicosssexual infantil. Nesta visão, o sujeito é um sujeito em falta, movido por uma energia libidinal, um elemento primário, inerente ao ser e que o acompanha em sua constituição humana, chamada de pulsão. Ela é composta pela agressividade, sexualidade e pelo desejo de saber, e é regida pela necessidade de satisfação imediata (princípio do prazer). (Freud, 1977).

Para que o sujeito possa sublimar suas pulsões deverá reprimir seus impulsos de satisfação imediata e, com isso, passar pelo teste da realidade, elaborar essa energia como possibilidade de ser aceito socialmente e adquirir cultura (princípio de realidade). O modo de manifestação do sujeito, suas ações e atividades refletem a maneira como ele administra e equilibra esta dinâmica, o resultado da luta entre Eros e Tanattos (Freud, 1977).

Haja vista que, das mais complexas descobertas e realizações as mais simples criações, apresentam-se como uma luta interna entre as pulsões na tentativa de sua superação, canalizando-as para atividades e atitudes consideradas mais humanas.

Assim, Freud descreve a contradição e o conflito psíquico como motores da dialética da existência humana entre objetividade e subjetividade.

1.2 A Teoria Psicanalítica

Desde as publicações de Proyecto de Psicología (1895) até o Compendio Del Psicoanálisis (1939), Freud desenvolveu questões teóricas intimamente relacionadas à aprendizagem e este tema está presente em sua metapsicologia. “Ao mesmo tempo em que a vida sexual da criança chega a sua primeira florescência entre os três e os cinco anos, também se inicia nela a atividade que se inscreve na pulsão de saber ou de investigar”. (Freud, 1905, p.115).

A Psicanálise com seus construtos teóricos, tais como o inconsciente, pré-consciente, consciente, e o Complexo de Édipo permitem compreender o sujeito e seus dilemas. (Ghisi; Scotti, 2011, p.149).

A “pulsão epistemofílica” definida por Freud como desejo de saber permite compreender os mandatos míticos familiares que contêm símbolos de sentido oculto ou manifesto os quais tentam lidar com os medos e as ansiedades humanas, frente ao desconhecido. (Mendes, 1994).

Fernández (1991, p.76) afirma que a pulsão epistemofílica nos permite depararmo-nos com a angústia inerente ao conhecer-desconhecer. Para a autora, a curiosidade, a busca da resolução daquilo que falta, nos joga no desejo de saber. Assim, seguindo este pressuposto, “Toda a busca intelectual se sustenta em desejos inconscientes (...) sem paixão não há conhecimento possível”. (Janin, 2002, p.24-25).

Freud assegura que os mandatos míticos familiares relacionam-se com o desenvolvimento sexual da criança e segundo ele são relações “particularmente significativas”, pois podemos constatar pela psicanálise que “a pulsão de saber é atraída de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja despertada por eles”. (Freud, 1905, p.115).

1.3 A Teoria da Aprendizagem

Schlemenson (2016) afirma que a aprendizagem constitui-se de um processo em que o sujeito cria o novo através da ação de colocar os objetos sociais de que dispõe de maneira interrelacionada dialeticamente.

Fernández (1991) postula que as posições subjetivas de ensinante e aprendente entram em jogo na aprendizagem, articuladas com o organismo herdado de cada sujeito, o corpo construído especularmente, através do espelho do outro, a inteligência autoconstruída na interação com os outros, e a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo do outro.

A pulsão epistemofílica, definida por Freud como desejo de saber, citada por Fernández (1991, p.76) nos permite depararmo-nos com a angústia inerente ao conhecer-desconhecer. Para a autora, a curiosidade, a busca da resolução daquilo que falta,

nos joga no desejo de saber. Assim, seguindo este pressuposto, “Toda a busca intelectual se sustenta em desejos inconscientes (...) sem paixão não há conhecimento possível”. (Janin, 2002, p.24-25).

Nesse sentido, Ferreira (2016) afirma que a aprendizagem acontece em um contexto dinâmico, relacional e emocional inconsciente. Para a autora, os “Processos cognitivos e emoções se cruzam na aprendizagem, sendo que o domínio emocional quase sempre dirige o crescimento exitoso das capacidades cognitivas”. (Ferreira, 2016, p. 464).

Marco Substantivo

1.3.1 Problema de Aprendizagem Sintoma

O problema de aprendizagem sintoma se inscreve na criança por desejos de ordem inconsciente, onde “a inteligência está detida pelo desejo, e se constitui pelo lugar propício, para observar a estrutura cognitiva (da inteligência) e a estrutura simbólica (do desejo) em interação”. (Fernández, 1991, p.69).

Em “Inibição, Sintoma e Angústia” Freud diz que a formação do sintoma é “indício e substituto de uma satisfação pulsional interceptada, é um resultado do processo repressivo (...) parte do ego, que, eventualmente por encargo do superego, não quer atacar um investimento pulsional incitado no id”. (Freud, 1925-1926, p.87).

2 Marco Conceitual

2.1 Intersubjetividade

A “intersubjetividade implica processos anímicos para tramitar as exigências pulsionais próprias e dos interlocutores, recorrendo a defesas funcionais ou patógenas”. (Maldavsky, 2007, p. 17). O autor argumenta que os conteúdos da consciência originária, ou seja, as impressões sensoriais e os afetos, a capacidade para sentir os estados afetivos, compreendem uma conquista que advém cedo, a partir de certas disposições egóicas encontradas num ambiente empático. Esclarece que para Freud esses conteúdos da consciência originária são os afetos que dotam as impressões sensoriais de significado. Através deles se fazem “conscientes os processos pulsionais e ao mesmo tempo, na medida em que são consequência da empatia dos progenitores, também são uma forma de estabelecer um nexa com a vitalidade dos processos pulsionais destes”. (Maldavsky, 2007, p. 17). Para o autor a intersubjetividade não implica apenas a investigação de como cada um processa as exigências pulsionais próprias ou alheias, com defesas funcionais e/ou patógenas, fracassadas ou exitosas, segundo ele, implica também o estudo do modo como cada um conquista ou perde a capacidade de trabalho da consciência originária. (Maldavsky, 2007).

2.2 Família

Fernández (1991) cita Laing que trabalha com o conceito de família internalizada, a chamada família entre aspas (“família”). Ela quer dizer que construímos uma família imaginária e, então tratamos de internalizá-la, o que nem sempre corresponde à

família real. Pois, o que se internaliza é, portanto, a família enquanto sistema, suas pautas de ação, um conjunto de relações, como por exemplo: os pais podem ter sido registrados como figuras que ensinam ou como quem se deve cuidar. Assim, os irmãos como aqueles com quem podemos competir, mas de quem se pode aprender. Os pais ou os irmãos como unidos ou distanciados, e assim por diante.

2.3 Fase de Latência

O dicionário de psicanálise de Laplanche e Pontalis (2013) define latência como o período compreendido entre a declinação da sexualidade infantil (quinto ou sexto ano) e o começo da puberdade, representa uma etapa de detenção na evolução da sexualidade. “Neste período se observa uma diminuição das atividades sexuais, a dessexualização das relações de objeto e dos sentimentos (ternura sobre os desejos sexuais) e o aparecimento de sentimentos como o pudor e o asco e de aspirações morais e estéticas”. (Laplanche & Pontalis, 2013, p.325).

O período de latência tem sua origem na declinação do Complexo de Édipo, e corresponde a uma intensificação da repressão (provocando uma amnésia que abarca os primeiros anos de vida), uma transformação das catexias de objetos em identificações com os pais e um desenvolvimento das sublimações. (Ferreira, 2016).

Fernández (1991) assevera que para a psicanálise a fase de latência, engloba processos inteligentes que surgem a partir de uma derivação da energia sexual que a criança realiza para um objeto diferente e socialmente aceito, sua curiosidade se transforma em atitude investigadora (o que intensifica o processo ensino-aprendizagem) e implica, então, em uma repressão exitosa e uma derivação da energia sexual.

3 Metodos e Técnicas

Uma pesquisa no campo clínico com uma metodologia qualitativa, num tipo de estudo descritivo analítico, com perspectiva psicanalítica, que se utilizará do estudo de vinte casos clínicos. As unidades de análise delimitadas para o estudo serão as seguintes: O relato da criança de ambos os sexos e de seus pais; As produções gráficas e projetivas de todos (expressões plásticas, icônicas e linguísticas). A variável independente: problema de aprendizagem sintoma em crianças (de ambos os sexos) entre 07 e 10 anos de idade. E a variável dependente: intersubjetividade de crianças e seus pais; modalidade de aprendizagem e ensino de crianças e seus pais e os significados do aprender para todos.

Primeiramente os casos clínicos de crianças com problemas de aprendizagem serão submetidos a um psicodiagnóstico prévio: realizado pela equipe de psicólogos que vai aplicar as seguintes técnicas com os pais: entrevista inicial com os pais; anamnes e as seguintes técnicas com a criança: a) Teste Bender; b) Teste WISC; c) NEUPSILIN – Inf. (Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil). De posse destes resultados os critérios de exclusão serão: apresentar indicadores de problemas neu-

rológicos, déficit intelectual, ou orgânico/biológico, e estar fora da faixa etária de 07 a 10 anos de idade. Destes casos serão selecionadas 20 famílias para serem convidadas a colaborar na pesquisa e os pais e/ou responsáveis assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Técnicas e instrumentos que serão posteriormente aplicados nos pais: a) Entrevista clínica; b) Teste da Família Kinética; c) O Teste Projetivo Gráfico “Situación Persona Aprendiendo”. (Fernández, 1991, p. 219). E nas crianças serão os mesmos acrescidos da Hora de Jogo Diagnóstica. A investigação apresenta como hipóteses substantivas da investigação: A dinâmica dos impulsos sexuais infantis está na base da produção de sintomas na aprendizagem. Existe um prejuízo nos vínculos familiares da criança com problema de aprendizagem sintoma, em fase de latência.

4 Resultados Esperados

Espera-se obter resultados que comprovem ou refutem a hipótese de que os vínculos intersubjetivos familiares, na fase de latência, participam da configuração do sintoma na aprendizagem. E, através dos aportes teóricos da Psicanálise Freudiana e de Maldavsky (1991, 1997, 2000, 2001, 2004, 2007, 2013, 2014) e seus colaboradores, contribuir diretamente na problemática da aprendizagem, identificando os vínculos familiares patológicos de forma inovadora. E, especificamente, demonstrar que a análise da modalidade de aprendizagem operacionaliza os conteúdos simbólicos inconscientes e torna-os observáveis, possibilitando aos psicanalistas, psicólogos e psicopedagogos, compreender como o sujeito representa seus vínculos familiares e significa o aprender independente de lugar ou tempo, o que torna generalizável esta problemática. Além de contribuir com o diagnóstico diferencial, oportunizando, nestes casos, uma nova abordagem de prevenção e tratamento do sintoma na aprendizagem.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferreira, M.H.M. (2016). Aprendizagem e Problemas Emocionais In: Rotta, N.T, Ohlweiler, L., Riesgo, R.S. (Org.) (2016). *Transtornos de Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas.
- Freud, S. (1977). *Obras Completas. Projeto de uma psicologia para neurólogos*. Editora st. vol. I, Rio de Janeiro. (Trabalho publicado em 1895).
- Freud, S. (1992) *Fragments de de análisis de un caso de histeria. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. vol.07. Buenos Aires. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1901-1905).
- Freud, S. (2008). *Obras Completas: Presentación autobiográfica: Inhibición, síntoma y angustia: Pueden los legos ejercer el análisis? y otras obras. [Obras Completas: Apresentação autobiográfica: Inibição, sintoma e angústia: Podem os leigos exercer a análise?]*. (vol. 21, pp. 03-301), Buenos Aires: Amorrortu (trabajo original publicado en 1925-1926).
- Janin, B. (2002). *As Vicisitudes del proceso de aprender [As Vicissitudes do processo de aprender]*. Cuestiones de Infancia. Rev. de Psicoanálisis con Niños. UCES, 2002(6), 24-43.
- Kunh, T. (1970). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Perspectiva: SP.
- Laplanche, J., Pontalis, J.B. (2013). *Diccionario de psicoanálisis [Diccionario de Psicanálise]*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Maldavsky, D. (1991). *Procesos y estructuras vinculares. Mecanismos, erogeneidad y lógicas [Processos e estruturas vinculares. Mecanismos, erogeneidade e lógicas]*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (1997). *Sobre las ciencias de la subjetividad. Exploraciones y conjeturas [Sobre as ciências da subjetividade]*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2000). *Lenguaje, pulsiones, defensas. [Linguagem, pulsões, defesas.]* Buenos Aires. Ediciones: Nueva Visión.
- Maldavsky, D. (2001). *El Complejo de Edipo positivo: constitución y transformaciones*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Maldavsky, D. (2004). *La investigación psicoanalítica del lenguaje: algoritmo David Liberman*. 1 ed. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Maldavsky, D. (2007). *La intersubjetividad en la clínica psicoanalítica: investigación sistemática con el algoritmo David Liberman – ADL [A intersubjetividade na clínica psicanalítica: investigação sistemática com o algoritmo David Liberman - ADL]*. 1ª ed. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Maldavsky, D. (2013). *ADL algoritmo David Liberman. Un instrumento para la evaluación de los deseos y las defensas en el discurso [ADL algoritmo David Liberman. Um instrumento para a avaliação dos desejos e defesas no discurso]*. 1. ed., Buenos Aires: Paidós.
- Maldavsky, D. (2014). *Método de estudio de los deseos y las defensas en el componente icónico del signo visual (ADL-SV)*. *Linguagem & Ensino*, v.17, n.2, p. 471-505. Pelotas.
- Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

LA LÓGICA DE LA REPARACIÓN

Cranco, Mariano; Lerner, Marina

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Ministerio de Educación. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos abordar las intervenciones pedagógicas que permiten generar las condiciones institucionales, para que un niño pueda reparar aquello que dañó en la comunidad educativa. La Ley Nacional de Convivencia Escolar plantea la obligatoriedad de que cada una de las jurisdicciones del país defina un sistema de sanciones inclusivas y educativas que puedan acompañar al alumno, en una reflexión sobre su transgresión. En la ley, la palabra sanción -más allá de que esta nueva norma la introduzca de modo educativo e inclusivo- connota sentidos punitivos. A su vez, las sanciones están sostenidas en una lógica cuantitativa. Esto implica que depende de cuál sea la transgresión, será la sanción; se espera una razón o proporción entre la transgresión y la sanción. La lógica de la reparación como un nuevo modo de abordar las transgresiones a las legalidades construidas, subvierte la lógica cuantitativa del castigo y da lugar a la subjetividad del niño para reparar aquello que dañó. Vamos a trabajar con escenas escolares que permitan ver los efectos de la acción reparatoria en las subjetividades de los niños y en la cultura institucional escolar.

Palabras clave

Sanción - Reparación - Intervención Pedagógica - Escuela

ABSTRACT

THE LOGIC OF THE REPARATION

In the present work we propose to approach the pedagogical interventions that allow to generate institutional conditions, so that a child can repair what he damaged in the educational community. The National School Coexistence Law, states the obligation for each of the country's jurisdictions to define a system of inclusive and educational sanctions that can join the student in a reflection on his transgression. In the law, the word sanction - beyond the introduction of this new norm in an educational and inclusive way - connotes punitive senses. In turn, the sanctions are sustained in a quantitative logic. This implies that it depends on what the transgression is, it will be the sanction; that is, a reason or proportion between the transgression and the sanction is expected. The logic of reparation as a new way of dealing with transgressions with the legalities of today, subverts the logic of punishment; and gives rise to the subjectivity of the child to repair what he damaged. We are going to work in school environments so as to be able to look at the effect of healing action on the child's subjectivity and the

school's institutional culture as a whole.

Key words

Sanction - Reparation - Pedagogical Intervention - School

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos abordar la lógica de la reparación, como un nuevo modo de abordar las transgresiones a las legalidades construidas, que subvierte la lógica cuantitativa del castigo y da lugar a la subjetividad del niño para reparar aquello que dañó. Trabajaremos con escenas escolares que nos permitan observar los efectos de la reparación, en la subjetividad de los niños y en la cultura institucional escolar

La acción reparatoria como intervención pedagógica

La Ley Nacional de "Promoción de la Convivencia Escolar y Abordaje de las Situaciones de Conflictividad Social en el Ámbito Educativo" promulgada en el año 2013 plantea, en uno de sus artículos, la obligatoriedad de que cada una de las jurisdicciones del país defina un sistema de sanciones inclusivas y educativas que puedan acompañar al alumno en una reflexión sobre su transgresión.

El ingreso a la cultura implica algunas renunciaciones de parte del niño, en un proceso que debe ser acompañado por los adultos. Durante la infancia, se renuncia a ciertos impulsos para ser parte de lo común y no quedar en el lugar de la excepción, que se sitúa por fuera. Acompañar estos esfuerzos subjetivos que los niños hacen para ser parte de un colectivo es nuestra tarea como adultos.

En la ley, la palabra sanción -más allá de que esta nueva norma la introduzca de modo educativo e inclusivo- connota sentidos punitivos. A su vez, las sanciones están sostenidas en una lógica cuantitativa. Esto implica que depende de cuál sea la transgresión, será la sanción; es decir, se espera una razón o proporción entre la transgresión y la sanción.

A modo de ejemplo: la Ley 223 de Convivencia Escolar de la Ciudad de Buenos Aires, que es la norma que enmarca las intervenciones en materia de convivencia en las escuelas secundarias, habla de gradualidad de la sanción. Es decir, ésta debe ser acorde a la transgresión cometida; y de hecho, la ley propone nueve tipos de sanciones posibles que parten del apercibimiento oral y llegan hasta el pase definitivo de escuela de un alumno. La Resolución del Ministerio de Educación de la Nación 239/14 que reglamenta la Ley Nacional de Convivencia también se refiere a la proporción esperable entre sanción y transgresión.

Esta lógica del castigo que generan las leyes y que sostiene el imaginario colectivo produce contradicciones fuertes al interior del sistema educativo. Muchos maestros no consideran a las sanciones como posibles intervenciones frente a las transgresiones de los niños y ante este rechazo, favorecen cierta idea de impunidad que no colabora en la construcción de los vínculos. Desde el momento en que las amonestaciones fueron prohibidas como sanciones -a finales de la década del 90-, se sostuvo la creencia de que el sistema educativo no cuenta con las herramientas para trabajar las transgresiones. Esto ha reforzado cierta característica de época relacionada a la dificultad en la construcción de las legalidades, fundamentales para los procesos educativos. Muchas veces, por no querer instalar una lógica punitivista, se han favorecido ámbitos de impunidad.

La construcción de legalidades es prioritaria en los procesos educativos, ya que establece referencias para orientar modos posibles de estar con el otro, delimita espacios y tiempos internos y externos, entre otras cuestiones. Sin referencias, los niños se desorganizan subjetivamente.

Por otro lado, pensar intervenciones para trabajar las transgresiones es parte del proceso; ya que si sólo se piensa en la sanción para construir legalidades, es muy probable que nos aseguremos el fracaso de los vínculos en las escuelas. Es decir, dichos vínculos no se construyen con sanciones sino que el trabajo sobre las transgresiones es una parte necesaria dentro del proceso de construcción de la trama vincular.

La Ley de Convivencia Escolar establece que los alumnos van a ser parte del proceso de la construcción de los acuerdos escolares de convivencia (AEC). Esta norma genera y legitima los órganos escolares de participación de los niños en las escuelas, como son los Consejos de Aula y el Consejo Escolar de Convivencia.

El alumno, como parte de la comunidad educativa, tiene un rol fundamental junto con los docentes, en la elaboración de aquellas legalidades que le permitirán regular su relación con los otros. Las acciones reparatorias, como intervenciones pedagógicas, se encuentran dentro del proceso de inclusión del alumno, ya que si se ubican por fuera no se las puede pensar ni educativa, ni inclusivamente.

Sin embargo, la reparación implica otra lógica diferente a la de las sanciones entendidas en términos cuantitativos: a tanto hiciste, tanto mereces. La reparación, en cambio, implica un esfuerzo subjetivo de parte del niño para tratar de registrar qué le pasa y por qué transgrede; y desde esa reflexión poder decir cómo él puede reparar el daño que causó. Esta instancia reflexiva, acompañada por el docente, genera la posibilidad de que el niño pueda registrar algo de lo que le pasa. La sanción educativa comparte con la reparación la reflexión de parte del niño, la diferencia radica en que en la reparación es el niño quien dice cómo arregla eso que desarregló.

Consideramos necesario aclarar que no todo niño que transgrede deberá realizar un proceso de acción reparatoria. Sin lugar a dudas, pensar las intervenciones ante una transgresión

por fuera de la situación en que se dio y de manera generalizada es un gran error. Muchas veces el alumno transgrede los AEC porque no están claros y cada adulto de la escuela sostiene su propia norma o bien, porque dichas legalidades no alojan su singularidad; es decir, no se construye una lógica de lo común que contemple la diversidad (como las reglas normalizadoras y homogeneizantes de la escuela en su génesis a las que todos debían responder de la misma manera, al mismo tiempo y de la misma forma), o porque el docente está corrido de su rol y genera en el alumno mayor grado de impulsividad, o porque un par lo provocó y el niño reaccionó de manera agresiva, etc.

Poder escuchar y analizar desde el rol docente qué lleva a un niño a transgredir, permite pensar la intervención más pertinente para la situación. Una transgresión, en general, es el resultado de diferentes variables que están en juego e implica la tarea de trabajar con el niño la responsabilidad sobre sus acciones.

Pensar sobre la acción reparatoria no significa pensar en desmedro de la sanción. Tanto una como otra son intervenciones posibles para que los niños puedan registrar lo que les pasa cuando transgreden y por lo tanto, para que esto pueda ocurrir, es fundamental que se generen las condiciones institucionales que le permitan a cada niño *poder decir* acerca de aquello que lo llevó a actuar de determinada manera. Este poder decir, habilitado por el docente, puede permitir que el niño perciba algo de lo que le pasa cuando transgrede.

Cuando el docente habilita la palabra, no solo el chico tiene la oportunidad de elaborar, sino que el docente puede descubrir cuestiones que desconocía. Por ejemplo, los docentes muchas veces descubren que el niño pega porque es ésta la única manera de que sus compañeros lo respeten y no se burlen. O que se enoja cada vez que le dicen “no” y no puede manejar lo que le sucede con el enojo. O que la maestra de Plástica siempre sugiere que la más linda del grado es Romina y a otra alumna le genera bronca y luego le pega a Romina, etc.

Es importante no invisibilizar las condiciones institucionales que dan lugar a determinada manifestación de los niños y por esto, es fundamental contextualizar las transgresiones, para comprender si alguna de las variables institucionales en juego están reforzando o propiciando situaciones que no favorecen a las trayectorias escolares de los niños.

Cuando ellos logran saber -en general, de forma opaca al sentido, sin terminar de comprenderlo del todo, pero con algún acercamiento a lo que les sucede- pueden empezar a elaborar la causa de su malestar (expresado muchas veces en actitudes agresivas y/o conductas disruptivas), así como también regular sus impulsos y manejar mejor sus reacciones. Si los niños logran registrar por qué transgreden y ponerlo en palabras en la medida en que puedan hacerlo, esto permite a los docentes pensar intervenciones que favorezcan los vínculos y acompañar al niño, si es pertinente, a que piense cómo puede reparar lo que dañó.

Si el niño hace el esfuerzo subjetivo, acompañado por su docen-

te, de pensar algo de lo que le sucede y registra sus impulsos comprometidos en la transgresión, o bien capta algo del modo en el que responde frente a lo que le pasa, esto posibilita que pueda ir responsabilizándose de sus actos. Es probable que el niño no pueda decir con claridad aquello que le sucede, lo entienda, o solamente lo susurre; no porque no quiera decirlo, sino porque lo que le ocurre es oscuro al sentido, él no sabe muy bien qué, pero siente que algo le pasa. Acceder a esto no solo es un saber para el niño sino también para el docente.

En la medida en que el acto impulsivo y/o la generación de una escena que se torna disruptiva en la convivencia puede pasar por el pensamiento, aquello desregulado y puesto en acto en el momento inadecuado, tiene márgenes de metabolizarse de otra manera. La mediación de la palabra reduce, contiene, evita y/o acota las irrupciones del desborde y las repeticiones de las mismas escenas. Introducir un espacio y un tiempo diferenciado al de la escena de la transgresión, interpone un quiebre de la inmediatez, ayuda a descubrir nuevas variantes para desempeñarse desde otros lugares a los conocidos: ocupar otros roles, resolver los conflictos apelando a otros recursos.

La posibilidad de descubrir la capacidad para reparar el daño causado le permite al alumno poder descubrirse como sujeto de sus actos y no como objeto de sus propios impulsos. Esto puede generar una mejor inclusión dentro de la trama institucional y social, propiciando vínculos de afecto por sus pares. Esta capacidad le permite además identificarse con el semejante, ponerse en el lugar del otro y sentir empatía por él. En este punto, debe tenerse en cuenta el desarrollo de la reparación que hace Melanie Klein (1937) en "Amor, culpa y reparación", donde refiere que el niño necesita reparar aquello que ama y dañó. El lazo de amor es previo a la necesidad de reparación.

Cuando un alumno repara lo dañado es porque siente un lazo a la maestra, a la escuela, a sus compañeros, a la vida, etc. El lazo es anterior a la reparación y permite el sentimiento de empatía. El lazo afectivo promueve vínculos más amorosos. Esto se relaciona con el lugar que tiene el niño en la trama vincular, qué lugar afectivo hay para él en la escuela, cómo lo reconocen sus maestros y sus compañeros, cómo se siente él con los otros. Es por esto que, en determinadas ocasiones, se deben trabajar las condiciones institucionales necesarias antes de proponerle al niño que pueda reparar.

Los efectos de la reparación en la trama vincular

La acción reparatoria es una intervención pedagógica que le permite al niño la posibilidad de aprehender algo de lo que le sucede y de hacer el esfuerzo de pensar cómo repara lo que dañó. En ese esfuerzo, se vuelve sujeto y no objeto de la palabra de los otros. Es él quien debe pensar y ofrecer.

La presencia del docente es fundamental, es quién enmarca la escena. No es el niño solo pensando cómo repara, sino que es el niño elaborando una reparación posible, acompañado por el docente.

Por caso, una maestra contó que le pidió a un alumno que pensara cómo reparar a su compañero, a quien le había roto un lápiz. Ella dijo: "Hagamos lo siguiente: andá a tu banco y pensá. Cuando se te ocurra cómo, me lo decís. Yo estoy acá". Así fue como esta docente generó un espacio de elaboración de parte del niño, pero enmarcado por su presencia. "Anda y vení. Yo estoy". No se lo resuelve ella, pero tampoco lo deja solo. Ella dice: "hagamos lo siguiente".

Si bien es el niño quien va a elaborar, la maestra se ubica como parte de la escena. Es en ese hiato que deja la docente entre dos presencias "Anda y vení. Yo estoy", donde el niño va a posicionarse. "La presencia docente que enmarca el decir de los alumnos posibilita un hiato, que es la ausencia de nuestra palabra adulta, para darle lugar al decir de los estudiantes; es una manera de saber sobre ellos y que ellos se puedan ir descubriendo" (Brawer, Lerner, 2014, p.101).

Generar las condiciones para la reparación también significa darle un marco de contención al niño, ya que es importante que se sienta cuidado y no expuesto ante la mirada de los otros. Es decir, se debe elegir en qué momento y en qué espacio se le propone al niño reflexionar y reparar lo dañado, y si al niño no se le ocurre nada acerca de qué proponer, la docente lo puede orientar.

La propuesta de cómo reparar debe surgir del propio niño, no debe ser impuesta ni propuesta por otro. Por esta razón es que se habla de que la reparación es subjetivante, porque así el alumno se vuelve sujeto y no objeto de sus impulsos o de la palabra de los adultos que le dicen cómo debería ser.

La diferencia entre la sanción y la acción reparatoria es que la primera es establecida por el adulto y siempre es el otro quien la exige. La reparación, en cambio, es el niño (acompañado por el docente) quien la propone. A su vez, la sanción debe tener una justa medida entre lo que se hizo y cómo se paga el daño, mientras que la reparación no guarda proporción entre transgresión y reparación.

La palabra sanción tiene dos acepciones posibles, una es la de castigo y la otra es la de aprobar o dar validez a una ley. Dentro de la acción reparatoria hay una sanción, pero en el sentido segundo de la acepción. Es decir que cuando el docente recorta la transgresión, ahí mismo está sancionando, validando ese acto del niño como transgresión, en el momento fundamental para dar lugar a la reparación o a la pena que sería la segunda posibilidad significativa de la palabra en cuestión.

Siempre surge la pregunta de qué es lo que pasa si el alumno propone, frente a una agresión grave, pedir perdón. La respuesta es que la situación de que el alumno pueda pensar cómo reparar, genera condiciones para que se piense como sujeto. Esto es lo que busca la lógica de la reparación. Tal vez, frente a la propuesta pedagógica del docente, el alumno pueda asumir algo de su responsabilidad.

Que el alumno proponga como reparación pedir disculpas o pintar la escuela entera no ilumina la asunción de su respon-

sabilidad; ésta sólo se va a reflejar en los efectos del niño en la trama vincular; y seguramente de manera progresiva. Efectos como una reducción de sus manifestaciones de agresión, o como un enriquecimiento de sus recursos simbólicos para resolver de otra manera su malestar, apelando más a la palabra y al pensamiento que a la pura descarga emocional y/o montaje de escenas donde se “hace ver” desde acciones destructivas.

Si un niño dañó a un compañero, tal vez la reparación propuesta por él no sea suficiente para el compañero damnificado; podríamos decir entonces que la reparación es sobre la posición del niño frente a los vínculos, representa el poder de ubicarse él como sujeto responsable frente a sus actos. Si el niño logra reparar su posición en la trama vincular con las legalidades construidas, el efecto en los vínculos seguramente va a ser positivo y en beneficio de todos los compañeros. En síntesis, cuando trabajamos la trasgresión de un niño, estamos trabajando indirectamente con todo el grupo y con la situación de cada uno en la trama vincular.

Si el niño logra reparar su manera de estar en la escuela, se observará en la forma de vincularse con sus compañeros y con los adultos de la comunidad educativa. Por esto, es primordial que el niño genere cambios en su hacer con él y con los otros; ya que esto permite pensar las futuras intervenciones que lo acompañarán en sus trayectorias escolares. Nos daremos cuenta si se sintió interpelado y movilizado, al observar su respuesta en la trama vincular.

Todo este proceso está orientado a que los niños puedan hacerse responsables de sus actos. Responsabilidad proviene del latín “responderé”, es decir, que ellos puedan registrar sobre su forma de responder y descubran otras maneras de hacerlo. Diferencia sustancial con el verbo culpabilizar que proviene del latín “imputación”, por ende cuando se los culpabiliza, se enjuician sus conductas y se les hace un reproche por esto; es decir, se obtura toda posibilidad de responsabilización.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc. Buenos Aires.
- Brawer, M., Lerner, M. (2014). *Violencia: Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
- Freud, S. (1920). “Más allá del principio de placer”. *Obras Completas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Freud, S. (1930 [1929]). “El malestar en la cultura”. *Obras Completas*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Klein, M (1937). “Amor, culpa y reparación” en *Obras Completas* Ed. Paidós. Buenos Aires.

DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

- Ley Nacional 26.892 para “la promoción de la convivencia escolar y el abordaje de las situaciones de conflictividad en las instituciones educativas”. Res CFE 239/14.
- Ley CABA 223/99 “Creación del Sistema Escolar de Convivencia” Decreto Reglamentario 1400/01.
- Ley CABA 898/02 “Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio”. Decreto Reglamentario 998/07.
- Guía de procedimientos para el abordaje de la convivencia escolar (Ministerio de Educación, CABA, 2018).

LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN TEMÁTICAS DE INCLUSIÓN. GIROS Y NUDOS CRÍTICOS EN MODELOS MENTALES DE AGENTES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

D'Arcangelo, Mercedes; Noriega, Javier
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El siguiente trabajo explora modelos mentales situacionales de agentes participantes de un proyecto de extensión en relación a su intervención profesional. Se analizó la forma en que piensan dicha intervención antes y después de la participación en sistemas de actividad que propician dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión desde, en y sobre la práctica, señalando giros y nudos críticos en las voces de los agentes. Se administró el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa (Erausquin, 2015) a ocho agentes antes y después de su participación en un proyecto de extensión centrado en la inclusión educativa. Las respuestas fueron analizadas utilizando la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin & Basualdo 2017). Los resultados muestran giros expansivos en relación a la interagency evidenciando mayor trabajo y construcción conjunta en las intervenciones compatible con una mirada contextualista, atendiendo a las características propias del campo de intervención. Asimismo, los resultados confirman la importancia de los modelos mentales como unidad de análisis evidenciando giros, reafirmaciones y nudos críticos, así como la potencia del trabajo relacional y las comunidades de práctica y aprendizaje para promover nuevas negociaciones de significados y aprendizaje expansivo que evidencian un verdadero giro relacional en la práctica de los agentes.

Palabras clave

Giro Contextualista - Modelos Mentales Situacionales - Sistemas de Actividad - Giro relacional

ABSTRACT

PROFESSIONAL INTERVENTION IN INCLUSION THEMATICS. TURNS AND CRITICAL KNOTS IN MENTAL MODELS OF AGENTS WITHIN EDUCATIONAL CONTEXTS

This work explores situational mental models of agents participating in an extension project, in relation to their professional intervention. We analyse the way they think the intervention before and after their participation in activity systems that foster experiential learning for reflection from, in and about practice. We indicate turns and critical knots in agents' voices. The Reflection Instrument on Educational Practice (Erausquin, 2015) was administrated to eight agents before and after their par-

ticipation in an extension project centered in inclusive education. The answers were analysed using Complex Analysis Matrix (Erausquin, Basualdo, 2017). Results show agents' expansive learning in relation to interagency, evidencing more collaborative work in interventions which is compatible with a contextualist view, regarding specific characteristics of the field of intervention. Results confirm the importance of mental models as a unit of analysis, which evidence turns reaffirmations and critical knots, as well as the importance of relational work and communities of practice and social learning systems to promote new negotiation of meanings and expansive learning, compatible with a real relational turn in agents practice.

Key words

Contextualist Turn - Situational Mental Models - Activity Systems - Relational Turn

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El siguiente trabajo, está enmarcado en el Proyecto de Investigación "Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Con-vivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas." dirigido por Mg. Cristina Erausquin. El mismo explora modelos mentales situacionales de los agentes participantes de un proyecto de extensión con foco en inclusión, en relación a la intervención profesional. 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 (Engestrom, 1996 1999; 2001; 2008)

A partir de la perspectiva de Rodrigo (1993, 1997; 1999) los modelos mentales situacionales de agentes son estudiados como representaciones dinámicas, flexibles y de naturaleza episódica, que dan respuesta a las demandas concretas de la situación.

Como representación psicológica de situaciones reales, hipotéticas o imaginarias, el constructo modelo mental apunta a mostrar que las personas construyen modelos a escala reducida de la realidad para comprender, explicar y anticipar eventos.

La construcción de modelos mentales es una característica estructural del pensamiento, sin la cual no podría razonarse ni interpretarse el mundo dentro de un universo de sentido (Johnson-Laird, 1983). Los modelos mentales que se construyen en el proceso de comprensión de un determinado fenómeno,

son de naturaleza analógica y se diseñan en base a heurísticos de pensamiento.

Desde el giro contextualista, surgido a partir de los aportes de la psicología cultural (Cole, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, 2002, Engeström, 1991, 2001) y la psicología organizacional (Hysong et al., 2005), la actividad cognitiva debe comprenderse distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades/instituciones culturales, a fin de superar la dicotomía factores individuales/factores externos en la investigación psicológica. Los modelos mentales pueden repensarse entonces como construcciones mediadas por artefactos, generadas durante el proceso de inserción y transformación de la participación del sujeto en comunidades de práctica de aprendices (Rogoff, 1997, 2002), por lo tanto inseparables de un determinado contexto sociocultural de producción.

Desde esta perspectiva los modelos mentales situacionales deben conceptualizarse como construidos y modificados por la participación de los agentes en sistemas de actividad.

Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1988), Engeström (2001 a, 2001b) conceptualiza a los sistemas de actividad como sistemas de interacciones multitríadicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación que ayudan a situar los objetivos e intenciones de los sujetos. Dentro de estos sistemas es posible identificar zonas de desarrollo próximo marcadas por las contradicciones que se presentan entre los distintos elementos de los mismos. La toma de conciencia colectiva de estas contradicciones permitiría movimientos expansivos de cambio que atraviesen y superen círculos viciosos de reproducción.

Es así que la explicitación de los modelos mentales situacionales implícitos facilita la toma de conciencia y superación de sus nudos críticos así como puede apoyar a la visualización de contradicciones del sistema de actividad en el cual fue construido. La explicitación y apropiación recíproca de los modelos mentales de unos y otros agentes, en el marco de la inyección de cambios en la dinámica de los componentes de los sistemas de actividad profesional o en la inclusión de sistemas de actividad novedosos, puede abrir entonces perspectivas de cambio y enriquecimiento en las organizaciones educativas, en el logro de sus objetivos y en la realización personal de sus agentes en determinados escenarios socioculturales (Larripa & Erasquin, 2008).

MÉTODO

La unidad de análisis del estudio fue *modelos mentales situacionales que construyen agentes de proyectos de extensión universitaria, a través de la experiencia de su práctica profesional, sobre problemas e intervenciones referidas a la inclusión en escenarios educativos*.

Se trata de una unidad sistémica, dialéctica y genética, que articula cuatro **dimensiones**: a) la situación problema que se enfrenta y analiza, b) la intervención profesional que se desarrolla,

desde el rol específico – Maestra de Grado, Maestra Integradora, Directora, Acompañante Externo, Alumna Extensionista -, c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados. Asimismo, en cada una de las dimensiones, se despliegan **ejes**, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, identificados por la comunidad científica en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto las cuales pueden aplicarse a otros agentes educativos profesionales. M. J. Rodrigo, en su análisis del cambio cognitivo de los *modelos mentales* en el desarrollo educativo, distinguió tres dimensiones del cambio: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”, complejizando el constructo de *modelos mentales y cambio cognitivo* en una nueva versión (Rodrigo y Pozo, 2001), a través de su articulación con el *modelo de redescrípción representacional* de Karmiloff-Smith.

En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco **indicadores**, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de agentes psicoeducativos. Los indicadores seleccionados no fueron considerados necesariamente uniformes para todos los ejes, ni implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991).

Se trató de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativo. La muestra estuvo constituida por 8 *agentes* (1 *Maestra de Grado*, 2 *Maestras Integradoras*, 2 *Alumnas Extensionistas*, 1 *Directora*, 1 *Orientadora Escolar*, 1 *Acompañante Externo*) que participaron del proyecto de extensión universitaria “Aprendizaje y Convivencia: co-construcción de estrategias de intervención entre Universidad y Escuelas”, del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad, de la UNLP, Facultad de Psicología. Los mismos fueron entrevistados y colaboraron voluntariamente con el Trabajo de Campo. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta de preguntas abiertas, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional*. El instrumento se elaboró en base a: *la descripción y la explicación de una situación problema* en la que el agente hubiera participado y el desarrollo de los *elementos significativos de la historia* y el *contexto actual* del problema; *la intervención* del agente desde y en función de su rol en el proyecto; la enunciación de los *objetivos, decisiones, acciones, agentes y destinatarios* implicados en la intervención; la enunciación de *las herramientas* utilizadas por el/los profesional/es; los *resultados* obtenidos y las *causas atribuidas* a dichos resultados. Las respuestas de los agentes se analizan utilizando el Cuestionario a la *Matriz de Análisis Complejo “Dimensiones, Ejes e Indicadores en la Profesionalización de Agentes en Contexto Educativo”* (Erasquin, Basualdo, 2006a) antes y luego de la participación en el proyecto,

Resultados

A continuación, analizaremos los datos extraídos con el Cuestionario aplicando la *Matriz de Análisis Complejo "Dimensiones, Ejes e Indicadores en la Profesionalización de Agentes en Contexto Educativo"* (Erausquin, Basualdo, 2006a) antes y luego de la participación en el proyecto, identificando giros y nudos críticos producidos en los modelos mentales de los agentes en relación a la dimensión *Intervención Profesional*. Esta dimensión explora el grado de co-configuración e interagencialidad con otras disciplinas a la hora de decidir y actuar sobre situaciones problemáticas, el grado de complejidad de las actividades realizadas, la multiplicidad o unicidad de objetivos y destinatarios, la presencia y articulación entre acciones de indagación y acciones de ayuda a los destinatarios, el grado de pertinencia de la intervención en relación al problema y al rol profesional y la referencia o no a marcos teóricos o modelos de trabajo explícitos.

EJE 1: Quién/quienes deciden la intervención: constituye el eje en el que se presentan mayores giros pre post, teniendo en cuenta que 6/8 agentes evidencian intervenciones construidas y acordadas de modo interagencial (indicador 5), en comparación con las respuestas antes su participación en el sistema de actividad, las cuales daban cuenta de intervenciones pensadas unilateralmente por el profesional, si bien en acuerdo con otros actores (indicador 4). Cabe señalar que los dos sujetos que no evidencian giros en este eje, son agentes que ya daban cuenta de un trabajo con fuerte impronta en la interagencialidad en el tiempo anterior.

EJE 2: De lo simple a lo complejo en las acciones: solo 3/8 sujetos dan cuenta de giros en relación a la complejidad de las acciones descritas, pudiendo indicar acciones multidimensionales articuladas en el proceso de intervención (indicador 5). Otra parte de la muestra 4/8 no evidencia variaciones respecto de las respuestas en los cuestionarios pre, situando acciones puntuales pero sin articulación entre sí.

EJE 3: un agente o varios en la intervención. la mitad de la muestra -4/8- evidencia giros en sus modelos mentales pudiendo situar la mirada de otros profesionales y la construcción conjunta del problema y la intervención (indicador 5). Cabe señalar que la mayoría de los agentes que no evidencian giros en este eje se mantienen en el indicador que evidenciaban en tiempo anterior (indicador 4). Estos datos son concordantes con el EJE 1 en el que la mayoría parece indicar en los cuestionarios post varios agentes decidiendo la intervención de manera conjunta.

EJE 4: Objetivos de la intervención: 3/8 sujetos evidencian giros en sus modelos mentales, dando cuenta de diferentes objetivos articulados y antes, durante y después de la intervención (indicador 5). Cabe señalar como dato relevante que 2/8 agentes que en sus respuestas anteriores podían señalar varios objeti-

vos dirigidos a diferentes aspectos del problema, en el post no pueden dar cuenta de esta posibilidad, presentando indicadores inferiores a los previamente evidenciados. En un caso el agente no puede enunciar objetivos de la intervención (indicador 1) y en el otro aparecen acciones dirigidas a un único objetivo (indicador 3).

EJE 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales. Mientras que 3/8 sujetos evidencia giros respecto de las respuestas en los cuestionarios pre, 3/8 sujetos dan cuenta de indicadores inferiores respecto del momento anterior no pudiendo situar en la intervención acciones sobre sujetos, tramas y dispositivos institucionales articulados en forma simultánea.

EJE 6: Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas: nudo crítico en la muestra, ya que 4/8 agentes presentan indicadores inferiores a los que se evidenciaban en los cuestionarios pre. En este sentido, se ponen en juego en la intervención acciones de ayuda a los actores pero sin indagatoria que permita historizar el problema (indicador 3b). Incluso en un caso no aparece ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores (indicador 1).

EJE 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional: Se reafirman los modelos mentales evidenciados en los cuestionarios pre, siendo que 6/8 agentes presentan idénticos indicadores en los post. En su mayoría se ponen en juego intervenciones pertinentes respecto del problema planteado, siendo estas específicas del rol y con referencias a algún marco teórico o modelo de trabajo propio del contexto escolar que sustentan su uso (indicador 4).

EJE 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención: se reafirman los modelos mentales evidenciados en los cuestionarios pre en 6/8 sujetos, quienes evidencian en su mayoría implicarse en la intervención con una distancia óptima que les permite valorar y ponderar la misma con objetividad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En sentido general la mayoría de los agentes incluidos en la muestra presenta giros en sus modelos mentales en relación a al trabajo interagencial. Es necesario remarcar que estos giros se muestran más marcadamente en los sujetos pertenecientes al proyecto de extensión de la Facultad de Psicología, lo cual es acorde con el nivel de participación e involucramiento en los sistemas de actividad diseñados. En otros casos como el de las maestras de apoyo a la inclusión y orientador educacional, actores que participaron más periféricamente del sistema de actividad desde un rol de monitoreo pero no involucrados en lo cotidiano, los giros no se hacen tan evidentes.

Se puede pensar que, a partir de la participación en sistemas

de actividad (Engeström, 1987; 1996; 2001) en los que se promueve la negociación de significados con compromiso y participación de los agentes, como los escenarios que potencialmente representan los proyectos de extensión, los modelos mentales de los participantes tenderían a expandirse, evidenciando una mirada más contextualista, atendiendo a las características propias del campo de intervención. Esta idea, va en la línea de lo que Edwards (2010) denomina *trabajo relacional* como la posibilidad de fortalecer y enriquecer las intervenciones profesionales, a partir de la interacción con agentes de distintos campos profesionales, que permitan aportar otras miradas y recursos para abordar un mismo problema. Los resultados ponen entonces en evidencia el valor ya no solo de la experticia profesional de los agentes -cada uno por separado-, sino de la *experticia relacional*: como la capacidad de co-constituir, negociar y abordar un problema común desde una perspectiva interprofesional en la que el conocimiento especialista constituye tan solo una parte de la cuestión.

Por otra parte constituye un dato relevante las dificultades que se evidencian en la muestra para poner en juego una acción indagatoria que permita situar elementos históricos del conflicto antes de la intervención propiamente dicha. Este elemento, nudo crítico en la muestra, se pone en tensión con los tiempos propios de la dinámica escolar, en la que los agentes se ven involucrados en situaciones múltiples y diversas que surgen como emergentes de manera cotidiana. No es casual que los agentes que presentaron mayores dificultades en la historización previa a la intervención hayan sido los docentes (de grado; de apoyo a la inclusión), roles que están diariamente a cargo del grupo, con escasos tiempos para la reflexión y la necesidad de "dar respuesta" frente a las situaciones que se les presentan. Este aspecto, constituye un desafío a trabajar en los escenarios educativos poniendo en tensión las reglas (tiempos; espacios) propias del sistema de actividad y las intervenciones que en dicho ámbito se propician.

Por último y en sentido general, los resultados reafirman, tal como se sostiene en estudios previos (Erasquin et al 2004; 2004b; 2005; 2006; 2007; 2008), la importancia de estudiar los *modelos mentales situacionales en escenarios socioculturales*, sus virajes y reafirmaciones, a través de la participación en *sistemas de actividad*, la combinación de los cuales constituyen unidades de análisis potentes para el estudio y abordaje de las problemáticas psicoeducativas, en terrenos atravesados por heterogeneidades personales, interpersonales e institucionales, como las que atraviesan las escuelas actualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Edwards, A. (2010). "*Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*". Dordrecht. Springer.
- Engeström, Y. (1987). "Learning by Expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research".
- Engeström, Y. (1996). "*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. (comps.). "Estudiar las prácticas". Buenos Aires. Amorrortu.
- 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.
- Engeström, Y. (1999). "*Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice*" En: Y. Engeström y otros (comps.). "Perspectives on Activity Theory". Cambridge. Cambridge University Press.
- 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" en Estudiar las prácticas Chaiklin S. y Leave J. (comps.). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b). "*Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Engeström, Y. y Cole, M. (1993). "*Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida*". En: Salomon, G. "Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas" Bs As. Amorrortu.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erasquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2002). "*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. Ficha CEP.
- Erasquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". Memorias de las XI Jornadas de Investigación 2004, Tomo I. Fac. de Psicología. UBA. (ISSN: 1667-6750).
- Erasquin, C., Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005). "Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas situados", XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires, 2005
- Erasquin, C., Basualdo M. E., González, D. (2006a). "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. Secretaría de Investigaciones. Fac. de Psicología. UBA (ISSN: 0329-5885).

- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Ortega, G. (2006b). "Reflexión sobre la práctica profesional en discapacidad: espacio de desarrollo y formación en intervenciones del psicólogo articuladas con otras disciplinas". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación 2006. Fac. de Psicología. UBA. (ISSN 1667-6750).
- Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013). "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. UNLP. Facultad de Psicología.
- 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. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 1667-6750).
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2017). "El giro contextualista", en Erausquin C., 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>.
- Hysong, Best, Pugh y Moore (2005). "Not of one mind: mental models of clinical practice guidelines in the Veterans Health Administration." HSR: Health Services Research 40(3): 829- 847.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anu. Investig. [online]. 2008, vol.15 [citado 2018-03-28], pp. 0-0 . Disponible en: . ISSN 1851-1686.
- Larripa, M., Erausquin, C. (2009). "La integración escolar en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". Memorias de las XVI Jornadas de Investigación 2009, Tomo I. Fac. de Psicología UBA (ISSN 1667-6750).
- Larripa, M., Erausquin, C. (2010). "Intervenciones educativas y desarrollo de habilidades sociales en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).
- Lave, J., Wenger, E. (1991). "Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Lerman, G. (2010). "El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa: el trabajo en equipo como condición necesaria". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).
- 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.
- Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423.
- 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.
- Rogoff, B. and Topping, K. (2002). "Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in girl scout cookie sales." *Social Development* 11(2): 267-289.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*, Paidós.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Dome, Carolina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo reconoce en la perspectiva de género una herramienta estratégica para identificar y mitigar desigualdades entre los géneros, basadas históricamente en relaciones de poder. Las universidades no están exentas ni son impermeables a dichas desigualdades. Al respecto, el presente trabajo, en el marco de proyecto de investigación UBACyT, explora percepciones estudiantiles sobre desigualdad de género en el contexto universitario a través de 170 encuestas realizadas a estudiantes de la Universidad de Buenos Aires. A su vez, para aportar una mirada comprensiva sobre los problemas de estudio, conocer significados y posibles procesos subyacentes, se realizó una indagación a través de la técnica de Focus Group con estudiantes avanzados de la carrera de Psicología de la UBA. La encuesta resultó ser un instrumento útil para aportar a futuras investigaciones y estudios sobre percepción. Junto al análisis del trabajo en grupos focales, los resultados permiten construir hipótesis acerca de áreas de visibilidad e invisibilidad de las desigualdades de género en la universidad y desarrollar supuestos acerca de las formas que asume la visibilización y conciencia de las desigualdades detectadas por los estudiantes.

Palabras clave

Desigualdad - Género - Percepción - Visibilidad

ABSTRACT

PERCEPTIONS OF STUDENTS ABOUT GENDER INEQUALITY IN THE UNIVERSITY. AN EXPLORATORY STUDY

This work recognizes a gender perspective as a strategic tool to identify and mitigate inequalities between genders, historically based on power relations. Universities are not exempt or impervious to such inequalities. In this regard, the present work, within the framework of the UBACyT research project, explores student perceptions of gender inequality in the university context through 170 surveys conducted with students of the University of Buenos Aires. At the same time, to provide a comprehensive view of the problems of study, to know meanings and possible underlying processes, an inquiry was conducted through the Focus Group technique with advanced students of the Psychology degree at the UBA. The survey turned out to be a useful instrument to contribute to future research and studies on perception. Together with the analysis of the work in focus groups, the results allow us to construct hypotheses about

areas of visibility and invisibility of gender inequalities in the university and develop assumptions about the forms assumed by the visibility and awareness of the inequalities detected by the students.

Key words

Inequality - Gender - Perception - Visibility

Introducción: La perspectiva de género es un medio para identificar desigualdades de derechos entre mujeres, varones y las diferentes identidades y orientaciones sexuales. El género es una categoría relacional que no sólo permite ver que el género de una persona es construido culturalmente, sino también que esa construcción *expresa una estructura de poder* (Serret, 2008), por lo que su uso como perspectiva crítica en el análisis de la realidad social busca visibilizar cómo cada fenómeno está atravesado por relaciones de poder y desigualdad entre los géneros, *característica de los sistemas patriarcales* (Serret, 2008). Dicha perspectiva permite entender y reconocer que los lugares de los géneros en la sociedad están prefigurados por un ordenamiento que produce relaciones de dominación y subordinación; configurando una serie de desventajas para las mujeres y para las disidencias sexuales; a la vez que busca herramientas científicas para desarrollar estrategias encaminadas a mitigar la desigualdad (Lamas 1996).

Las universidades son espacios de convergencia de la diversidad humana en todas sus formas, donde interactúan personas que provienen de diferentes sectores sociales. Son lugares de reunión de distintas formaciones identitarias y de pensamiento que se vinculan a través de las relaciones de dominación de la sociedad mediante sistemas y modelos sociales hegemónicos en los que imperan nexos jerárquicos y de exclusión (Buquet Corletto, Cooper, Rodríguez Loredo, 2010). En ese sentido, sostienen -como en el resto de la sociedad- un sistema social que jerarquiza y subordina, pero que, además, por su propia naturaleza, cuenta con mecanismos específicos que ocultan la discriminación hacia las mujeres y hacia otros géneros no masculinos. En otras palabras, *el orden patriarcal y de dominación masculina se extiende hasta el medio académico y se cristaliza, entre otros aspectos, en la forma del denominado "techo de cristal"* (Morley, 1999). Al respecto, la perspectiva de género permite hacer visibles formas de discriminación que no son siempre intencionales ni directas o evidentes, y que son produc-

to de la permanencia de estructuras sociales e institucionales diseñadas desde una tajante división entre lo masculino y lo femenino, en las que se reproducen las desigualdades sociales, que generan efectos negativos sobre los individuos que se rigen por la normatividad institucional (Riger, Stokes, Raja y Sullivan, 1997; Miné, 2003).

El presente trabajo se enmarca 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”, dirigido por la prof. Mg. Cristina Erasquin. El relevamiento bibliográfico realizado permitió recorrer diferentes dimensiones de la desigualdad de género en el contexto de la educación superior, abordadas tanto en la construcción de sistemas de indicadores de desigualdad de género, análisis cualitativos y en guías de orientación en base a criterios normativos. El recorrido advierte que dicha perceptiva comprende un conjunto de dimensiones entre las que se podrían advertir: desigualdades entre los sexos en la participación en los diferentes sectores de la institución, oportunidades en el acceso al empleo y a la educación, empoderamiento y autonomía, reconocimiento al trabajo y al desempeño escolar, distribución por ciclos educativo, discriminación, tensión entre el ámbito laboral o escolar y el familiar, hostigamiento sexual, participación en sistemas de reconocimiento y recompensas, entre otras desigualdades (BuquetCorletto, et. al; 2010; Barrancos, 2010; Kochen, Franchi, Maffia, y Atrio, 2008). Algunos materiales, insisten además en la revisión de los espacios y los tiempos institucionales, las relaciones que se dan en las instituciones y la diversidad en toda su complejidad, las desigualdades que se producen en la institución, los materiales de estudio, los conocimientos que se imparten en las aulas, las expectativas del profesorado y del alumnado, los contenidos y el lenguaje de los libros de texto, las actividades, las interacciones en los grupos y clases, las relaciones del profesorado, las reuniones de claustro, las evaluaciones, la configuración del horario lectivo, etc. en tanto objetos de observación y de análisis y, posiblemente, de cambio (Luengo Rodríguez, Rodríguez Sumasa, C. 2009; Robin 2006; Bolaños 2003, 2005).

La inclusión de la perspectiva de género en educación propone incorporar un conjunto de saberes sobre la socialización diferencial de varones y mujeres y su influencia en formas de desigualdad y prácticas de discriminación, reivindicando el derecho de las personas a ser iguales desde la diferencia (Rebollo Catalán, et. al 2013). Sin embargo, la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior no transita por un sendero llano; ya que para el mundo académico resulta muy difícil asumir que hay desigualdades y desequilibrios producidos culturalmente entre las mujeres y los hombres que componen sus instituciones (Álvarez caballero, 2011). Ésta es, quizá, una de las situaciones más complejas para la eficaz intervención del enfoque de género en la educación superior. Al respecto, se

comparte que el análisis de las relaciones de género tiene como punto de partida el diagnóstico de situaciones de desigualdad en diferentes dimensiones, a lo largo de las poblaciones que conforman las comunidades de las instituciones de educación superior -estudiantil, académica y administrativa- y a partir del reconocimiento de sus diferencias. (Buquet Corletto, et. al; 2010). La necesidad de contar con estudios precisos y claros sobre este problema hace necesaria la aproximación metodológica.

PANORAMA DE La desigualdad de género en la Educación Superior.

Los dilemas históricos sobre la “educabilidad” de las mujeres pusieron en cuestión la promesa del *Ideal pansófico* acerca de “educar a todos en todo”. La socialización diferencial entre hombres y mujeres y su relación con su inclusión educativa, cuentan con una larga tradición basada en innumerables prejuicios acerca de la inferioridad de las mujeres tanto a nivel biológico como intelectual y moral. Al respecto, un decreto de la universidad de Bologna de 1377, afirmaba:

“Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad”.

El proceso, *lento pero ininterrumpido, de acceso de las mujeres a la universidad, estuvo enmarcado en un contexto de crecientes reclamos y de luchas feministas por la igualdad de derechos de ambos sexos* (Palermo 2006). Su inicio se sitúa en el siglo XIX, aunque su inserción masiva es muy reciente. Las primeras universitarias fueron médicas y luego ocuparon profesiones que no representaron una ruptura brusca con las concepciones de género de su época, dada su similitud con tareas tradicionales asignadas (Palermo 2006). En la mayoría de los países, ese proceso dio como resultado un modelo educativo segregado, que aún hoy mantiene sesgos de género en cuanto a la elección de las profesiones. Aun en modelos educativos mixtos (tendencia creciente desde de la segunda mitad del siglo XX), existen mecanismos de segregación y discriminación que limitan *al alumnado dentro del estricto comportamiento sexual estereotipado* (Torres, 1991; en Ballarín Domingo 2017). Al respecto, los estudios coinciden en plantear un contexto de *feminización de la académica* notable sobre todo en la matrícula estudiantil (Correa, 2005). De acuerdo con el Informe Educación Superior en Iberoamérica (2007), la matrícula femenina representa 50% o más del total en la mayoría de los países, con excepción de Chile (48%). En la Universidad de Buenos Aires, el censo realizado en 2011, data un claro predominio de población femenina: sobre un total de 262.932 estudiantes, el 60,9% son mujeres. La actualización de datos realizada en 2015, mantuvo dicha tendencia. Sin embargo, tal aumento no redundó en condiciones de equidad entre los géneros (Corea 2005). Las mujeres suelen encon-

trarse mayoritariamente en las áreas disciplinarias relacionadas con la salud, el cuidado y la educación; mientras que las de ingeniería y ciencias aplicadas están ocupadas en gran medida por los varones. Esta segregación disciplinaria en que las carreras constituyen “reductos” o “espacios” propios de uno u otro sexo limitan los márgenes de elección y las condiciones de inserción laboral de las mujeres (Papadópolos y Radakovich, 2006). También se presenta una segregación por nivel educativo en la que disminuye notoriamente la proporción de acceso de las mujeres en los niveles de posgrado (Buquet et al., 2010). Otras tendencias de segregación pueden observarse en su baja participación en los espacios de toma de decisiones y en su escasa representación en los nombramientos académicos de mayor jerarquía.

Por ello es necesario el estudio de las condiciones de equidad en las instituciones de educación superior para conocer la situación en que las personas desarrollan sus actividades académicas y profesionales, así como para diseñar y poner en marcha planes y programas, adecuados a las necesidades particulares de cada institución, que conduzcan a alcanzar relaciones igualitarias entre los sexos. Por un lado, la contribución de las instituciones universitarias al desarrollo nacional tiene una función socializadora y un efecto multiplicador que irradia su influencia hacia afuera de sus comunidades (Buquet et al., 2010). Las medidas que tomen las universidades para conocer las relaciones de género y corregir las desigualdades serán fundamentales para los procesos democratizadores y de justicia de la sociedad en su conjunto (Aponte-Hernández, 2008). Al respecto, en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) se establece que:

las instituciones de Educación Superior, y, en particular, las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones [...] y dentro de los compromisos vitales de la educación superior están [...] el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social y la equidad de género [...], entre otros; y que deberán [...] expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional (CRES, 2008).

También la Conferencia Unesco realizada en 2009, denominada “Nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” incluye y sintetiza lo relacionado con la equidad entre los sexos y la igualdad de oportunidades a hombres y mujeres en la educación superior en temáticas más amplias; y en el punto tres, referente a la responsabilidad social de la educación superior, señala que las IES, a través de sus funciones, deben contribuir al desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el cuidado de los derechos humanos, incluyendo el de la equidad de género (UNESCO, pub. 2010).

¿CÓMO PENSAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA MATRIZ ACADÉMICA DISCIPLINARIA DE LA UNIVERSIDAD?

Una larga historia de segregación y de una educación mixta que no fue diseñada para experiencias desiguales (Ballarín Domingo 2017), buscó producir resultados homogéneos en poblaciones heterogéneas, muchas invisibilizando condicionantes y marcas de clase, etnia y género. La creciente visibilidad del movimiento de mujeres y el desarrollo de la teoría feminista, tensó las perspectivas críticas en educación hasta conceder una importancia cada vez mayor al papel del género en la producción de la desigualdad (López Louro 1996). La pedagogía crítica comenzó paulatinamente a tener en cuenta el género como un vector de la desigualdad en, por un lado, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación, el currículum, el tiempo libre y la circulación en redes informales de acceso a la cultura académica y profesional. Al respecto, las investigaciones desde la perspectiva de género se orientaron en el mismo sentido que el concepto mismo: por una parte, “describiendo”; por otra parte, “criticando” los modos de construcción de las subjetividades sexuadas que la educación formal estimula (Morgade 1999). La crítica tendió a denunciar la desigualdad en términos de derechos políticos, civiles, sexuales y sociales que esa construcción implicaba. En ese sentido, en énfasis se colocó en las desventajas de los géneros no masculinos ya no en el acceso a la carrera universitaria, sino en su permanencia, egreso y tasa de inserción laboral futura. A su vez, se realizaron análisis de las desigualdades en el esfuerzo académico debido a la doble jornada femenina, las tareas maternas y el sostenimiento de empleos peor remunerados (Morley 1999). Pero, además, desde el punto de vista de los conocimientos académicos, si trazamos una línea divisoria entre las características culturalmente connotadas como femeninas y masculinas, *podemos decir que la educación ha detentado siempre valores “masculinos”, y en este camino fueron cayendo hacia el lado femenino y, por ende, quedando fuera de las aulas, lo emocional, lo singular, lo subjetivo, lo intuitivo y también el cuerpo, con sus necesidades, exigencias y deseos* (Morgade 1999). Al respecto, los estudios de género en educación superior no sólo buscan valorar el conocimiento proposicional académico, sino también actitudes y valores vinculados al “saber ser” / “saber hacer”.

METODOLOGÍA

Con el propósito de colaborar en la institucionalización de la perspectiva de género y su transversalización en las instituciones universitarias (Buquet Corletto 2011), se presenta un estudio exploratorio sobre *percepción de los estudiantes de la desigualdad de género en la universidad* a los fines de conocer los niveles de visibilidad por parte del alumnado de las desigualdades de género en el ámbito universitario consignadas en la bibliografía especializada.

A los fines de la exploración, se diseñó una encuesta autoadministrada sobre *percepción de desigualdades de género en la universidad*, construida en base a conceptos y criterios normativos de la bibliografía de referencia. La misma se administró durante el periodo marzo-abril 2019 en estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, con la colaboración de docentes universitarios para su administración. La muestra se compone de 170 estudiantes de las carreras de: Psicología (73), Ciencias de la Comunicación Social (72), Ciencias de la Educación (8), Trabajo Social (5) y otras (12) (Filosofía, Relaciones del Trabajo y Sociología) de la Universidad de Buenos Aires. A su vez, la muestra está integrada por 112 personas cuyo género fue autodefinido como “Femenino”, 56 personas cuyo género fue autodefinido como “masculino”, 1 persona autodefinida como “No binarie” y 1 persona “sin género definido”.

Al ser un relevamiento muy reciente, se debe trabajar en lo siguiente en la ampliación de la muestra, ya que la misma no es aún representativa de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires. No obstante, se trata de estudiantes de carreras humanísticas, cuya matrícula es predominantemente femenina, razón que reviste interés para el presente estudio. El objetivo de la encuesta fue relevar de forma sencilla información sobre percepciones del alumnado sobre la problemática. Para ello, la encuesta se estructura a partir de 12 afirmaciones sobre las que las personas deben indicar su nivel de acuerdo (escala Likert). Las 12 afirmaciones se distribuyen entre la percepción de la desigualdad de género en el nivel social, la percepción de la desigualdad en el contexto universitario (a través de la existencia de ventajas y desventajas en función de los géneros) y finalmente se incluyeron ítems vinculados a la propia experiencia personal en el sistema universitario. En el anexo 1 se presenta un modelo de encuesta con sus resultados en cada ítem en valores absolutos. Se indican frecuencias de respuestas elegidas en cada ítem. Complementariamente, durante el mes de mayo se realizó trabajo en *focus group* (Juan y Roussos, 2010) con estudiantes avanzados de la facultad de Psicología de la UBA a los fines de profundizar nuestra comprensión sobre el problema. Su propósito fue desarrollar un análisis cualitativo de las situaciones de desigualdad de género mencionadas por estudiantes participantes.

Percepción de estudiantes universitarios de situaciones de desigualdad en su contexto de estudio. Primeros resultados.

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la administración de las encuestas fue segregado por género y por carreras. Para el presente trabajo, por razones de espacio y a los fines exploratorios, se analizan resultados en base a frecuencias de respuestas en el conjunto de la muestra. Los datos destacados son los siguientes:

Se observa una tendencia a percibir la desigualdad de género en el contexto social (afirmaciones 1 y 2), donde la gran mayoría de las personas afirmaron estar “muy de acuerdo” y “bastante

de acuerdo” con que existen desigualdad de género en la sociedad y desventajas sociales para las mujeres, transexuales y personas no heterosexuales. Sin embargo, al manifestar sus niveles de acuerdo con la existencia de desigualdades de esa naturaleza en el contexto universitario, los niveles de acuerdo manifestados descendieron notablemente. El cambio notable se observa en la respuesta “poco acuerdo”, elegida por 60 personas la muestra. No obstante un dato importante es casi la mitad de las personas que integran la muestra, manifestaron estar “muy de acuerdo” y “bastante de acuerdo” con la afirmación de que existe desigualdad de género en la universidad. En síntesis, las personas tendieron a manifestar mayor acuerdo con la existencia de desigualdad en el contexto extra-universitario que al interior de las universidades.

Al respecto, las respuestas a afirmaciones que buscaron indagar percepciones de desigualdades sobre aspectos menos visibles, tales como prejuicios contra las mujeres (afirmación 9), existencia de mayor reconocimiento para varones (afirmación 4) y menor reconocimiento para mujeres, (afirmación 5), así como la existencia de ventajas masculinas (afirmación 8) en la carrera universitaria, mostraron tendencias semejantes: La mayoría de las personas respondieron estar “bastante de acuerdo” y “poco de acuerdo” con dichas afirmaciones, lo que resulta consonante con el nivel de acuerdo que manifestaron sobre la existencia de desigualdad de género en la universidad, donde esos dos ítems fueron los mayormente elegidos.

Sin embargo, según los resultados, las personas que integran la muestra reconocieron la dificultad concreta de las mujeres para sostener sus estudios debido a su sol de madres y/o cuidadoras (afirmación 7), lo que desde esta perspectiva constituye una desventaja para muchas mujeres. Al respecto, una gran mayoría de respuestas coincidieron en los ítems “Muy de acuerdo” (79) y “Bastante de acuerdo” (71). Una hipótesis viable, es que dicha percepción coincide con los niveles de acuerdo manifestados en relación a la existencia de desigualdad en el contexto social, lugar donde se sitúan las tareas maternas y de cuidado.

Contradictoriamente, el reconocimiento de ese obstáculo concreto para el desarrollo de una carrera universitaria por parte de las mujeres, no redundó en el reconocimiento de que pueden existir ventajas para los varones (afirmación 8) en relación a las mujeres-madres-ciudadoras. Al respecto, se decide incluir en futuros estudios un ítem sobre percepción de la paternidad y su relación con la realización de una carrera universitaria.

Diferentes son los resultados sobre la percepción de conductas concretas de discriminación o desigualdad vividas o vistas en primera persona (afirmaciones 6, 10 y 11): al respecto la gran mayoría de las personas manifestaron “Nada de acuerdo” y “Poco Acuerdo”. No obstante, y a los fines de futuras investigaciones, no es un hecho desdeñable que 27 personas hayan respondido estar “Muy de acuerdo” y “bastante de acuerdo” con la afirmación de haber vivido al menos una situación de desigualdad y/o discriminación por su condición de género en su

lugar de estudio, y que según los datos desglosados, 25 de ellas fueran mujeres y 1 “no binarie”.

Finalmente, casi todas las personas coincidieron en que la universidad debe tener políticas tendientes a eliminar la desigualdad de género, lo que coincide con los niveles percibidos de desigualdad en los contextos social y universitario.

¿Cómo significan los estudiantes universitarios las situaciones de desigualdad en su contexto de estudio?

A los fines de obtener datos más específicos se realizaron dos *focus group* con estudiantes avanzados de la carrera de psicología de la Universidad de Buenos Aires, donde se realizaron procesos dialógicos sobre la problemática de estudio. El primer grupo fue integrado por 6 estudiantes, y el segundo por 5 estudiantes. A continuación, se expone la consigna de trabajo y algunas de las respuestas significativas en torno a la misma:

Consigna de trabajo **Mencione** una *situación problema de desigualdad de género* en el contexto universitario-. **Describa la situación** en el contexto en el que se produce. **Explique** los elementos significativos. Mencione la **historia** del problema, o sea, los antecedentes de la situación.

Recorte de respuestas:

- *Carla 22 años: La situación que yo viví personalmente, creo que puede ser considerada en el marco de una desigualdad de género, que fue cuando yo gané una beca para irme a México, y organizaron una reunión entre todos los alumnos de psicología que habíamos ganado alguna beca a algún lugar, y no sé, éramos creo que dos chicas y siete pibes. Y a mí eso me llamó mucho la atención, porque dije..., la facultad de psicología donde como el 80% es población de mujeres, en este espacio que implica ganar una beca que tiene cierto reconocimiento académico, había esa proporción.*
- *Claudio 30 años: En una materia donde la mayor cantidad de estudiantes éramos mujeres en relación con los varones, cuando algún varón tenía algún análisis profundo respecto de algún tema (...), su análisis era más vitoreado o con mayor reconocimiento que si ese mismo análisis lo hubiese hecho cualquiera de las compañeras que éramos mayoría. (Pregunta: ¿Era mejor calificad también?) No sé si era mejor calificado, pero sí la cuestión de la alaraca en la clase era más notoria si el análisis lo hacía un varón.*
- *Alicia 25 años: Creo que hay algo muy constante en los grupos. Las mujeres siempre somos las que hacemos el trabajo administrativo, nos acordamos la fecha de entrega, sabemos donde se consigue el material, administramos el archivo de Word o drive. No digo que sean todas así, pero me parece que esas tareas siempre recaen sobre nosotras.*
- *Gustavo, 28 años: Cuando estudiaba en el CBC, la profesora pasó lista tal como figura en el listado. Al final de clase una persona que se sentaba a mi lado se le acercó, y le dijo que no era Fernando, que era “Fer” (en relación a su identidad de género). La profesora le reconoció que debió haber pasado lista por apellidos únicamente, para evitar situaciones incómodas.*

Acto seguido, le preguntó para cuando pensaba cambiar su nombre en el DNI así esto no le pasaba más... me quedé pensando en que eso fue innecesario, según la ley el derecho a la identidad existe igual con o sin DNI.

Otras situaciones versaron sobre las desventajas de las mujeres en relación al embarazo, maternidad y crianza, lo que coincide con los datos de las encuestas; y uno de los varones se refirió más bien a la supuesta ventaja de las mujeres a ser mejor calificadas debido a su rol como “seductoras” ante el docente, situación luego problematiza por los y las integrantes del segundo grupo donde se señaló la desigualdad y asimetría docente-alumna en relación a los géneros y roles implicados.

De las 11 personas participantes, 9 de ellas mencionaron al menos una situación de desigualdad vivida o analizada a partir de su experiencia cotidiana en la universidad. En ambos grupos, las mismas fueron suscitadas a partir de que se manifestara una primera mención, que surtió efectos de “disparador”. En todos los casos, el registro y mención de situaciones requirieron análisis y reflexión, reflejado en tiempos de silencio para “pensar la respuesta” y debate posterior. Ello que sugiere que las situaciones no fueron obvias ni evidentes para los y las participantes, y tampoco resultaron transparentes, ya que requirieron de procesos dialógicos para su enunciación.

Los resultados apoyan los supuestos de las desigualdades de género forman parte del *currículum oculto* de las instituciones educativas (Dome, 2018), y que los y las estudiantes las aprenden a modo *deductivo*, construyendo hipótesis y supuestos sobre las mismas; a modo semejante con el que opera el aprendizaje de *Tipo II* propuesto por Bateson (Engeström 2001) para el análisis de lo implícito y reconocimiento de “dobles vínculos” institucionales. El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas educativas. No es fruto de una planificación “conspirativa” pero da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad” (Torres, 1992). Al respecto, se comparte con Lopes Louro (1996) que la visibilización de las desigualdades de género en la matriz disciplinaria de las instituciones educativas, supone un camino deconstructivo, de reflexión compartida; lo que implica transformar la realidad que arrastra la herencia injusta de una construcción social androcéntrica de las disciplinas (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2008), compensar las desigualdades provocadas por esa construcción jerarquizada, posibilitar el desarrollo integral de las personas sin restricciones de género, descubrir y educar según las diferencias entre unas y otros, bajo el paradigma de la Co-educación.

ANEXO I:
Encuesta y valores absolutos por ítem

| TOTALES | GENERALES | | MUESTRA | N: | 170 | | |
|---|-----------|---------------------|---------|-----------------|-------|-----------------|-----|
| 1) <i>Creo que existe desigualdad de género en nuestra sociedad:</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 113 | Bastante de Acuerdo | 51 | Poco de Acuerdo | 6 | Nada de Acuerdo | 0 |
| 2) <i>Existen desventajas profesionales para mujeres, transexuales y personas no heterosexuales</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 102 | Bastante de Acuerdo | 57 | Poco de Acuerdo | 10 | Nada de Acuerdo | 1 |
| 3) <i>Las universidades son instituciones en las que existe desigualdad de género</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 22 | Bastante de Acuerdo | 74 | Poco de Acuerdo | 60 | Nada de Acuerdo | 14 |
| 4) <i>En las universidades existen prejuicios que otorgan mayor valor y reconocimiento a los varones</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 15 | Bastante de Acuerdo | 60 | Poco de Acuerdo | 69 | Nada de Acuerdo | 26 |
| 5) <i>En las universidades existen prejuicios que redundan en un menor reconocimiento para las mujeres</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 14 | Bastante de Acuerdo | 63 | Poco de Acuerdo | 64 | Nada de Acuerdo | 29 |
| 6) a- <i>Percibo un trato diferenciado por parte del profesorado en función del sexo del estudiantado</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 3 | Bastante de Acuerdo | 17 | Poco de Acuerdo | 62 | Nada de Acuerdo | 88 |
| 6) b- No se responde si en 6) a- usted respondió "Poco de Acuerdo" o "Nada de Acuerdo" | | | | | | | |
| <i>Ese trato favorece a:</i> | Mujeres | 3 | Varones | 17 | Otros | 0 | |
| 7) <i>Para las mujeres es más difícil sostener sus estudios debido a su rol como madres y/o cuidadoras</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 79 | Bastante de Acuerdo | 71 | Poco de Acuerdo | 15 | Nada de Acuerdo | 5 |
| 8) <i>Los varones disponen de ventajas para acceder, permanecer y egresar en una carrera académica</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 29 | Bastante de Acuerdo | 53 | Poco de Acuerdo | 64 | Nada de Acuerdo | 24 |
| 9) <i>En la universidad existen prejuicios que inferiorizan intelectualmente a las mujeres</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 16 | Bastante de Acuerdo | 43 | Poco de Acuerdo | 74 | Nada de Acuerdo | 37 |
| 10) <i>En la universidad viví al menos una situación de desigualdad/discriminación por mi condición de género</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 10 | Bastante de Acuerdo | 17 | Poco de Acuerdo | 29 | Nada de Acuerdo | 114 |
| 11) <i>En la universidad vi situaciones de desigualdad/discriminación contra alguien por su condición de género</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 26 | Bastante de Acuerdo | 24 | Poco de Acuerdo | 40 | Nada de Acuerdo | 80 |
| 12) <i>Las universidades deberían desarrollar políticas tendientes a la igualdad de género en sus carreras</i> | | | | | | | |
| Muy de Acuerdo | 121 | Bastante de Acuerdo | 37 | Poco de Acuerdo | 12 | Nada de Acuerdo | 0 |

BIBLIOGRAFÍA

Aponte-Hernández, E. (2008). "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021", en *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008*, iesaic/unesco.

Ballarín Domingo, P. (2017). *¿Se enseña coeducación en la Universidad?* ATLÁNTICAS Revista Internacional de Estudios Feministas, 2017, 2, 1, 7-31 ISSN: 2530-2736. Recuperado el 24 de abril en: <http://revistas.udc.es/index.php/ATL/article/view/arief.2017.2.1.1865>

Álvarez Caballero, R. (2011). *El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior*. Agenda educativa nacional. RLEE (México). Recuperado el 25 de septiembre en: http://www.cee.edu.mx/revista/r2011-2020/r_texto/t_2011_3-4_03.pdf

Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la Argentina*. En Revista "Ciencia Hoy", volumen 20 número 118 agosto, 2010. Recuperado el 24 de abril en <http://www.cienciahoy.org.ar/ch/ln/hoy118/mujeres.pdf>

Buquet Corletto, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos* | vol. XXXIII, número especial, 2011 IISUE-UNAM.

- Buquet Corletto, A., Cooper, J., Rodríguez Loredó, H. (2010). *Sistema de Indicadores para la equidad de género en la Educación superior*. Colección equidad. **Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres**. SBN UNAM / ISBN INMUJERES
- Bolaños Cubero, C. (2003). "Currículum universitario, género sensitivo e inclusivo", en *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, año III, vol. IV, núms. 101 y 102 (trimestral), San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2003, pp. 71-78.
- Bolaños Cubero, C. (2005). "La calidad universitaria desde una perspectiva de género", en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Costa Rica, Universidad de Costa Rica/Facultad de Educación-Instituto de Investigación en Educación, 2005. Fecha de acceso, 27 de octubre de 2006. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.ar>
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). "La educación superior en el siglo xxi: Visión y acción", en [htm](#)>, consultada en junio de 2008.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (cres). (2008). "Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe", Cartagena de Indias, Colombia, 4 al 6 de junio de 2008, en [DeclaracionCRES2008.pdf](#)>, consultada en julio de 2008.
- Correa Olarte, M.E. (2005). *La feminización de la educación superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política*, Colombia, TM Editores/ iesalc/Universidad La Gran Colombia.
- Dome, C. (2018). Desigualdad de Género en Contextos Educativos. Perspectivas docentes sobre Situaciones y Problemas. Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001.
- Juan, S. y Roussos, A. (2010). El focus groups como técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf
- Kochen, S., Franchi, A., Maffía, D. y Atrio, J. *La situación de las mujeres en el sector científico tecnológico en América Latina*. En *Agenda de las Mujeres*. El portal de las mujeres argentinas, iberoamericanas y del Mercosur. Recuperado el 24 de Abril en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/227/228>
- Lamas, M. (1996 b). "La perspectiva de género", *Revista La Tarea* N° 8, México. 1-10p. Recuperado el 22 de Mayo de 2018. En https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Morgade, G. (coord.). (1999). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexualizada justa*. Ediciones Crujía. Buenos Aires. Palermo, A., I. (2001), "La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones", *Revista Alternativas*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Morley, L. (1999). "El techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós/cesu-unam/pueg-unam/Colegio de la Paz, Vizcaínas.
- Palermo, A.I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología [en línea]* 2006, 4 (noviembre-diciembre). : [Fecha de consulta: 31 de mayo de 2019] Disponible en: ISSN 1667-9261
- Papadópolos, J. y Radakovich, R. (2006). "Educación superior y género en América Latina y el Caribe", en *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe*, Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior, Venezuela, iesalc/unesco.
- Rebollo Catalán, M.A., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco Cantó, A., Saavedra, K., Bascón Díaz, M. (2013). La equidad de género en educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152. Recuperado el 24 de septiembre en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/31370>
- Riger, S., Stokes, J., Raja, S. y Sullivan, M. (1997). "Measuring the Perceptions of the Work Environment for Female Faculty", en *The Review of Higher Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 63-78.
- Roblin, J. "Transversalizar el enfoque de género en la educación superior: empezar haciendo", en *Boletín Digital*, 115, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO, 2006. Fecha de acceso, 5 de octubre de 2006. Disponible en www.iesalc.unesco.org/ve/.../bolivia/Viceministerio_Corregido2.pdf
- Serret, E. (2008). Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior, Oaxaca de Juárez, Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- UNESCO. *Communique. 2009 WorldconferenceonHigherEducation: the new dynamicsofHigherEducation and Researchfor Social Change and Development*, París, UNESCO, 2010, 10 pp. <https://www.redalyc.org/html/2170/217045747026/> <https://novagob.org/wp-content/uploads/2017/05/NovaGob-Estudios-Percepciones-Igualdad-G%C3%A9nero.pdf>

POSICIONAMIENTOS DOCENTES ANTE DESIGUALDADES DE GÉNERO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Dome, Carolina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo explora posicionamientos docentes ante problemas de desigualdad de género en contextos educativos. Se analizan relatos docentes sobre intervenciones realizadas, herramientas utilizadas y resultados atribuidos ante situaciones-problema. El presente estudio articula al enfoque histórico-cultural con aportes del psicoanálisis y del constructivismo, para obtener un marco de comprensión de la perspectiva de género en educación. Se trata de un estudio exploratorio que analiza resultados de la administración de Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome 2018) con docentes del área metropolitana de Buenos Aires. El análisis incluyó la Matriz de Análisis Complejo de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en el aprendizaje escolar: "Dimensiones, ejes e Indicadores" (Erausquin, Zabaleta, 2014), basada en aportes del constructivismo episódico, para contemplar las perspectivas personales en relación al sistema de actividad en el que se desarrollan. Emergen fortalezas en la visión de problemas complejos y específicos del rol docente, en las acciones de ayuda ofrecida y en la indagación del problema; junto a dificultades en la contextualización e historicización e invisibilidad de condiciones estructurales, junto a dificultades para actuar sobre tramas institucionales y construir conjuntamente el problema con otros agentes.

Palabras clave

Desigualdad - Género - Docentes - Posicionamientos

ABSTRACT

TEACHING POSITIONS IN THE EVENT OF GENDER INEQUALITIES IN EDUCATIONAL CONTEXTS

The work explores teaching positions to problems of gender inequality in educational contexts. We analyze teachers speeches about interventions, tools used and results attributed to problem situations are analyzed. The present study articulates the historical-cultural approach with contributions from psychoanalysis and constructivism, to obtain a framework for understanding the gender perspective in education. This is an exploratory study that analyzes the results of the administration of Questionnaires on Situations-Problems of Gender Inequality in Schools (Erausquin, Dome 2018) with teachers from the metropolitan area of Buenos Aires. The analysis included the Matrix of Complex Analysis of intervention of the teaching practice on

problems located in the scholastic learning: "Dimensions, axes and Indicators" (Erausquin, Zabaleta, 2014), based on contributions of the episodic constructivism, to contemplate the personal perspectives in relation to the activity system in which they are developed. Strengths emerge in the vision of complex and specific problems of the teaching role, in the actions of help offered and in the investigation of the problem; together with difficulties in the contextualization and historicization and invisibility of structural conditions, together with difficulties in acting on institutional networks and jointly constructing the problem with other agents.

Key words

Inequality - Gender - Teachers - Positioning

Introducción. Las demandas estratégicas de los movimientos de mujeres y de las disidencias sexuales, la sanción de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral en 2006, junto a diversas leyes de reconocimiento de derechos en materia de género, la movilización masiva contra la violencia hacia las mujeres y luego en favor de la interrupción legal del embarazo entre otros reclamos, fueron generando nuevas exigencias hacia las escuelas. Entre ellas se destacan la implementación de programas de Educación Sexual Integral, la aplicación de protocolos de intervención ante la violencia sexual y de género y la revisión de prácticas de segregación y/o discriminación de los géneros femeninos y disidentes. Esas acciones ameritan enmarcarse *en una perspectiva de género* que se entrame en la formación profesional de los y las agentes del sistema educativo, que les permita dimensionar los fenómenos de desigualdad, analizar sus implicancias e intervenir educativamente para su resolución y/o superación.

El presente trabajo se enmarca 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*". El interés se centra en el modo en que los agentes educativos se posicionan ante las situaciones de desigualdad de género en sus contextos de trabajo, sosteniendo la pregunta por su rol educativo ¿Configura la desigualdad de género un problema de intervención pedagógica? ¿Crean y/o recrean herramientas específicas para su intervención? ¿Cómo actúan ante estas problemáticas? ¿Qué

resultados les atribuyen a sus intervenciones?

El objetivo del presente trabajo es explorar posicionamientos docentes ante situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. Por *posicionamiento docente* se entiende al “*modo en que los sujetos maestros/as y profesores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa. Estas configuraciones suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes*” (Southwell y Vassiliades, 2014, pp. 3-4). La categoría refiere a los modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. A los fines de explorar algunas características, el presente trabajo analiza relatos producidos por docentes en contexto de investigación. La Unidad de Análisis *Modelos Mentales Situacionales*, distinguida en cuatro dimensiones (1, Situación-Problema; 2, Intervención realizada; 3, Herramientas Utilizadas, y 4 – Resultados Atribuidos), es utilizada en el nivel metodológico a los fines de analizar la categoría de *Posicionamiento Docente*.

Contexto Conceptual

La perspectiva de género en la educación: Toda práctica educativa toma decisiones sobre los procesos de desarrollo infantil, en el sentido propuesto por Vygotsky: *la educación es el desarrollo artificial del niño* (Baquero, 2018). Las teorías psico-educativas de raigambre socio-histórico-cultural pusieron foco en el dominio crecientemente abstracto o descontextualizado de los conocimientos que produce la escuela. Pero también la educación impacta en *las vivencias* estudiantiles, donde lo afectivo e intelectual funcionan en unidad; a través de la interiorización de actividades intersubjetivas mediadas por complejos sistemas de signos. Tal fue el planteo de Vygotsky al postular a *la vivencia* como nueva unidad de análisis psicológica (Vygotsky, 1996), lo que invita a superar la dicotomía razón-emoción extendida en el proyecto escolar moderno y a reconocer que *lo educativo produce subjetividad*.

Siguiendo las ideas de Silvia Bleichmar (2003), la *producción de subjetividad* es un concepto sociológico: hace al modo en que las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. En ese sentido, la escuela es un *organizador simbólico*, donde se redefine la relación del sujeto con la sociedad y se crean articuladores que producen nuevas formas de simbolización, diferentes a las producidas en las familias de origen, lo que constituye una instancia para la garantía de derechos, incluidos los relativos a la cuestión de género. En ese marco, vale destacar que *toda educación es sexual* (Morgade 1999). Porque por

acción u omisión, la escuela siempre dice algo sobre la sexualidad humana y le otorga una significación. Por eso la perspectiva de género en la escuela va mucho más allá de los contenidos (lineamientos ESI), e implica una revisión que va desde el diseño de materiales de trabajo y programas sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades, en pos de eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género (López Louro, 1999). **La reproducción de** estereotipos de género a través de actividades diferenciadas, no sólo segrega en forma binaria a los grupos (sexismo), sino que distribuye recompensas desiguales que inferiorizan a las mujeres (machismo), a la par que invisibiliza otras identidades sexo-genéricas. En ese sentido, la escuela, en forma contradictoria, silencia, pero a la vez es un espacio de *performance* de los cuerpos sexuados, tal como afirma Judith Butler (2001). La distribución de los cuerpos en el espacio del aula y del patio, las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, los permisos y sanciones sobre ciertas emociones, etc. construyen normas corporales, indefectiblemente atravesadas por las lógicas de sexuación que la escuela históricamente dispuso (Lopez Louro 1999). *La performatividad escolar de los géneros*, forma parte del *Curriculum Oculto*, en el sentido propuesto por Jackson (1968); en eso que la escuela crea de forma implícita, a veces sin proponérselo, y se sostiene en la invisibilización-naturalización producida en el discurso, en la percepción y en las acciones de agentes educativos, de dimensiones del proyecto escolar moderno basado en el disciplinamiento y control del desarrollo de los sujetos.

La escuela como sistema de actividad: mediación, herramientas e inter-agencialidad en la intervención educativa.

Se considera a las escuelas como contextos institucionales de trabajo y a los docentes como agentes activos aprendices de la práctica (Zuccheromaglio, 2002). Para representar un sistema de actividad colectivo, Engeström (1991) amplió el triángulo mediacional planteado por Vigotsky: a través de un esquema con múltiples interacciones y niveles de relación con el objeto-objetivo de la actividad. El esquema permite problematizar la actividad humana desde una perspectiva colectiva (Engeström, 2001), por medio del conjunto de relaciones constitutivas y dialécticas entre Sujeto, Objeto/objetivo, Herramientas, Reglas, Comunidad y División del Trabajo. Las escuelas pueden visualizarse como Sistemas de Actividad colectivos que atraviesan tensiones y/o contradicciones, incertidumbre y dificultad, ante los cambios y demandas en la práctica escolar.

La posibilidad de la escuela de actuar sobre las problemáticas de género implica crear respuestas a problemas aún no construidas, lo que suele poner en tensión las relaciones entre reglas, división del trabajo e instrumentos con que debe conducirse la práctica educativa. Las tensiones a su vez acentúan la complejidad de los procedimientos educativos, cuya aplicación

e interpretación concreta en la vida cotidiana escolar demuestra un nivel de conflictividad a veces sobresaliente. Para ello, el presente trabajo enfoca el papel de la cognición en la práctica y los procesos de cambio que, desde el lugar de trabajo, se presentan como requerimiento inminente.

Modelos mentales situacionales. Para explorar los posicionamientos docentes, se escogió la Unidad de Análisis *Modelos Mentales Situacionales* (MMS) (Rodrigo 1999), planteada como categoría analítica de la actividad profesional docente. La perspectiva cognitivo-contextualista de MMS en escenarios de cambio educativo (Rodrigo, 1999) considera 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*” (Rodrigo, 1993:117). Se trata de construcciones de conocimiento semánticas, experienciales, episódicas y personales en entornos de interacción social, dirigida a metas socialmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido. El MMS es una síntesis del conjunto de experiencias de dominio frente la tarea, articulada con las intenciones del sujeto en relación al objeto, los conocimientos y las creencias previas y el intercambio y negociación de sentidos con otros actores en el escenario de la actividad (Rodrigo, 1999). A su vez, el MMS se construye a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001) que implican construcción y negociación de significados, herramientas y objetivos de la actividad.

Estructuras de inter-agencialidad: Engeström (1997) distingue *tres estructuras de inter-agencialidad* presentes en los Sistemas de Actividad: la Coordinación, la Cooperación y la Comunicación Reflexiva. En la inter-agencialidad por *coordinación*, los y las agentes desempeñan papeles prescriptos, teniendo cada uno un objetivo diferente y siendo el guion preestablecido lo que unifica la actividad - tanto las normativas (*guiones*) que ordenan el trabajo psicoeducativo como los *determinantes duros* del dispositivo escolar, que modelan regímenes de trabajo y formas de percibir y actuar -. En la inter-agencialidad por *cooperación*, los y las agentes se centran en el análisis y la resolución de un problema compartido, en su significado y sus alcances; en el marco de lo prescripto por el guion, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas. Interaccionan entre sí, pero sin cuestionar al guion, ni las tradiciones ni las reglas. En la inter-agencialidad por *comunicación reflexiva*, los y las agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad. Problematizan objetos, guion e interacciones a través de la *reflexión sobre la acción*, mientras en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión - cuando la hay -, es en la acción*.

La *cognición situada* en la práctica, incluye tramas vinculares, afectos, valores, creencias motivacionales y epistemológicas (Pintrich, 2006) e introduce en el desarrollo del cambio con-

ceptual, heterogeneidades y discontinuidades en la producción de *sentidos*, más allá de una única lógica racional, habilitando posicionamientos docentes atravesados por contradicciones y tensiones.

Antecedentes: En un trabajo titulado *Desigualdad de Género en contextos Educativos. Perspectivas Docentes sobre Situaciones y Problemas* (Dome 2018); se analizaron perspectivas sobre la dimensión: *situaciones-problema*, a partir de relatos docentes, describiendo significados sobre las mismas. A partir del análisis multiaxial, fue posible identificar tres posiciones principales que se resumen a continuación:

La primera posición fue conformada por docentes que afirmaron no haber visto ninguna situación de desigualdad de género en la escuela. Un dato sobresaliente es que se trata de docentes cuya antigüedad es mayor a 10 años, y es difícil sostener que en todo ese tiempo no haya ocurrido ninguna situación de desigualdad de género, lo abrió hipótesis sobre la *invisibilidad* del problema en el *discurso escolar*. La segunda posición, conformada por la mayoría de docentes, se basó en relatos de situaciones concretas, *eventos* disruptivos en los que la desigualdad las más de las veces constituyó una forma de violencia explícita. Las situaciones fueron reconocidas y explicitadas, a la par que se enunciaron acciones para su superación. Pero no aparecieron vinculadas a condiciones estructurales de desventaja y desigualdad de los géneros no masculinos, de carácter continuo en la escena social-educativa, ni sobre el rol performativo de la escuela en las mismas. En cambio, la tercera posición, tuvo características destacadas. En algunos casos, se incluyó una lectura de carácter estructural y/o sistémico de la desigualdad. También fue señalada la dificultad de las mujeres de construir el denominado “oficio del alumno”. Y en algunos casos se describen formas de desigualdad de mayor invisibilidad en el discurso público, como por ejemplo los *micromachismos*.

Se concluyó que las desigualdades de género son un problema de preocupación para la gran mayoría de los docentes, aunque se advierten diferentes profundidades en la visibilidad del problema y su inserción en la dimensión institucional. Las situaciones son detectadas desde una perspectiva sensible, atenta y de reconocimiento de la desigualdad, pero son menos los relatos que contienen una interrogación, revisión y/o cuestionamiento de la matriz performativa de los géneros o bien, de las disposiciones que actúan en el sostenimiento de las desigualdades. Por ello, el presente trabajo se interesa en analizar las dimensiones sobre la intervención docente, las herramientas y los resultados, a fin de ampliar la exploración sobre tales posicionamientos.

Metodología. Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin, Dome 2018) a 30 Docentes de escuelas públicas de CABA y Conurbano. Se aplicó a la elaboración cualitativa y cuantitativa de datos la *Matriz de Análisis Complejo de Intervención de la*

Práctica Docente sobre problemas situados en el aprendizaje escolar: "Dimensiones, ejes e Indicadores" (Erausquin, Zabaleta, 2014). La *unidad de análisis* es "Modelos Mentales de intervención docente sobre situaciones-problema de desigualdad de género en la escuela". Se distinguen en ella cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados y atribución. En cada dimensión se despliegan *ejes*, que configuran recorridos y tensiones del proceso de profesionalización docente en nuestro contexto. En cada eje se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. Para el presente trabajo, se presentan resultados vinculados a las dimensiones: Intervención Profesional (2), Herramientas utilizadas (3) y Resultados atribuidos (4), en clave de vincularlo con antecedentes del presente trabajo. El análisis multidimensional permitió analizar en profundidad cada relato. Luego, la identificación de frecuencias permitió conocer algunas características recurrentes en la muestra. Se analizan diferencias significativas entre los MMS de los agentes educativos mayores al 10%, o bien diferencias de predominio de Indicadores, en cada Eje de las Dimensiones 2, 3 y 4 de la *Matriz Multidimensional de Análisis*. Los resultados se exponen a modo exploratorio, dado que las muestras no son estadísticamente representativas. El análisis de contenido de la investigación cualitativa (Bardin, 1986) enfoca las características de las intervenciones, cómo son construidas, qué perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan de las mismas y de las demandas de otros agentes en torno a los problemas.

Resultados del Análisis Multiaxial (aplicación de la Matriz de Análisis):

Las *decisiones acerca de las intervenciones realizadas* (eje 1) por 16 de los 30 docentes estuvieron *situadas unilateralmente en el agente docente* (ind. 1.3), y en otros 6 relatos, la decisión tomada por el docente fue *teniendo en cuenta la opinión de otros agentes* (ind. 1.4). Acerca de la *complejidad de las acciones* (eje 2), no se expresó una tendencia clara: 8 agentes indicaron *una sola acción* (ind. 2.2), 7 agentes indicaron *acciones puntuales sin articulación entre sí* (ind. 2.3), sin embargo 11 agentes indicaron *acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención* (ind. 2.4). Estos relatos coinciden con los puntajes más altos de la matriz de análisis en sus cuatro dimensiones, incluida la situación-problema analizada en los antecedentes del presente trabajo. Ello que podría indicar que **la fortaleza en la visión del problema se vincula con una mayor complejidad en la intervención.**

Ejemplo (2.4): "... hace 2 años ingresó nuestra primera alumna trans. Eso generó muchos roces dentro del grupo, sobre todo porque no se comprendía el proceso por el cual estaba pasando nuestra alumna. Tuvimos que intervenir más de una vez, cuando se agarraban a trompadas por insultarla, o cuando había co-

mentarios violentos en el contexto del aula. Implementamos un taller de ESI con perspectiva de género, lo que nos llevó a notar que había problemas en relación a la comprensión y aceptación de la propia sexualidad. Dibujos de la vulva generaban gritos por parte de varias compañeras, y exigencia por parte de un sector como "deberías haber consultado con mi familia para ver si podía ver esto". Sin embargo, trabajar la temática favoreció la relación. Asimismo, implementamos un taller sobre cómo trabajar las diferencias y debates en el aula".

Sobre *la acción de otros agentes en la intervención* (eje 3), 13 relatos señalaron la actuación de un solo agente en la intervención: el docente (ind. 3.3); pero otros 11 relatos *actuaron con otros agentes* (ind. 3.4) *sin construcción conjunta del problema* y de la intervención. En cuanto a *los objetivos de las intervenciones* (eje 4), 16 relatos enunciaron acciones dirigidas a un *objetivo único* (ind. 4.3): Ejemplo: "El *objetivo era mejorar las relaciones entre los niños, porque hay situaciones de rivalidades entre varones y niñas*". No obstante, 6 relatos enuncian *confusamente objetivos* (ind. 4.2) y otros 6 enuncian *diferentes objetivos articulados antes de la intervención* (ind. 4.4).

En la enunciación de los *destinatarios de la intervención* (eje 5) se advierten los principales **puntos críticos**: 16 agentes mencionaron acciones sobre sujetos individuales o tramas vinculares exclusivamente (ind. 5.2) Ejemplo: "*trabajar la integración del grupo*", 6 agentes enuncian *acciones sobre individuos y tramas vinculares o dispositivos institucionales*, sin articulación simultánea (ind. 5.3) y 5 agentes *no mencionaron sujetos, tramas o dispositivos sobre los que actuaron* (ind. 5.1): sus relatos caracterizaron el problema, sin detallar la actuación profesional en él. Sobre la *ayuda y la indagación ofrecida* (eje 6), 12 agentes *enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas* (6.4), 6 agentes enuncian *acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención* (6.3) y 7 agentes enuncian *acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas* (6.2). En líneas generales, **primaron las acciones de ayuda**, con distintos niveles de articulación con la acción indagatoria, pero **con compromiso y participación docente** en la resolución de problemas.

Acerca de *la pertinencia de la intervención con el rol docente* (eje 7), 12 agentes *relataron una intervención pertinente con respecto al problema y específica del rol docente* (ind. 7.3); y 9 agentes incluyeron, además, *alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la enseñanza* (ind. 7.4). Finalmente, 18 de los 30 agentes denotaron *implicación del relator con respecto a la actuación docente, con distancia y objetividad en la apreciación* (ind. 8.4).

Dimensión 3: Herramientas Utilizadas

Sobre las *herramientas utilizadas*, 14 agentes mencionaron *una o más herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del*

problema (ind.1.3), y 9 agentes mencionaron *una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema* (ind.1.2). Ejemplo: “*Las herramientas que utilicé fueron aprovechar la jornada de convivencia para tratar las desigualdades de género en este grado*”. Sobre especificidad de las herramientas en el campo educativo, 14 agentes mencionaron herramientas *específicas del rol docente y vinculadas a modelos de trabajo del área o campo de enseñanza de la disciplina* (ind. 2.3) y 9 agentes mencionaron *herramientas específicas del rol docente, pero sin vinculación con modelos de trabajo del área o campo de enseñanza de la disciplina* (ind. 2.2). En línea con lo mencionado, la fortaleza en la visión del problema parece estar vinculada a la complejidad de la intervención y a **la variedad y especificidad de herramientas fundamentadas** en el trabajo profesional.

Dimensión 4: Resultados Atribuidos

Respecto de *la atribución unívoca o múltiple* (eje 1) de resultados, hay puntajes polarizados: 15 agentes atribuyen resultados (7 mencionan resultado/s con atribución unívoca a la acción del agente, a una condición del contexto o la dimensión interpersonal (ind 1.3), 6 los atribuyen a dos condiciones de las mencionadas (Ind. 1.4) y sólo 2 mencionan resultado/s con atribución múltiple y ponderada (ind 1.5). Luego, 15 agentes no mencionan atribución de resultados (ind. 1.1 y 1.2).

Sobre la consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la

intervención (eje 2), también se observan puntajes polarizados: 15 agentes no presentan resultados consistentes (ind.2.1 y 2.2). Luego, 9 agentes mencionan resultados consistentes con el problema y con la intervención (ind. 2.3), 6 agentes incluyen, además una ponderación de los resultados obtenidos (Ind. 2.4 y 2.5). En su conjunto, los puntajes no indican relaciones sólidas entre la atribución de resultados consistentes con el problema y la intervención y las otras dimensiones de análisis.

Análisis cualitativo: Emergen fortalezas en relación al carácter específico docente de las intervenciones. Los y las docentes se mostraron implicados/as en la resolución de conflictos, reconociendo en su mayoría a las situaciones de desigualdad, con distancia y objetividad en la caracterización. La implicación supone articulación entre *compromiso* y *distanciamiento* (Elías 1989) en una dialéctica de relaciones constitutivas. Ello puede estar posibilitando que la mayoría de los docentes hayan analizado la situación más allá de la victimización del sujeto y desplegado acciones de ayuda efectiva con un rol activo frente a la desigualdad. Las dificultades observadas, en cambio, estriban en articular diferentes destinatarios/as de la intervención e incluir acciones sobre tramas vinculares e instituciones. Los/as destinatarios/as fueron estudiantes ubicados/as como sujetos del aprendizaje de nuevas formas de relación ante las desigualdades de género, pero no lo fueron otros/as actores: directores, orientadores, preceptores, familiares. Otra dificultad consistió

en la articulación de diferentes objetivos de intervención: la mayoría enunció acciones dirigidas a un objetivo único, por lo general consistentes en reestablecer vínculos.

El análisis de las estructuras de interagencialidad (Engestrom 1997) permite distinguir **dos grupos**: En el primero, (entre 11 a 16 docentes, según los ejes) se sitúan relatos cuyas acciones fueron realizadas en soledad y las decisiones fueron tomadas en forma unilateral, sin consulta y sin la participación de otras perspectivas. En algunos casos, se advierte una *estructura de coordinación* (Engestrom, 1997), en la que el/la docente enuncia criterios que se enmarcan en sentidos construidos en la institución y suponen la actuación implícita de otros/as agentes. Se destacan relatos en los que el/la docente denuncia no sentirse acompañado/a por la institución ni por sus colegas, debido a cierta naturalización o indiferencia ante la desigualdad. Lo que tendría un correlato en la complejidad de la acción y su *expansión* en el sistema de actividad (Engestrom, 2001): la intervención, al no contar con otras agencias, se limita a eventos puntuales, con acciones de tipo único y un alcance acotado a los individuos protagonistas de las situaciones de desigualdad, sin una revisión de formatos de la tarea, de las prácticas institucionales y/o del dispositivo escolar. Dichas dificultades se trasladan al uso de las herramientas. Éstas fueron nombradas de forma genérica y vinculadas a una sola dimensión del problema. Las más nombradas fueron la palabra, o el diálogo y la conversación; sin fundamentación acerca de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo en el campo de enseñanza.

El siguiente grupo involucra menor cantidad de relatos (alrededor de 9 según los ejes) y reflejó intervenciones donde las decisiones se tomaron teniendo en cuenta la opinión de otros/as agentes. La actuación se produjo en consulta con colegas, aunque sin construcción conjunta del problema y de la intervención, ni apropiación de las demandas de otras agencias en torno a los problemas. Los agentes trabajan de modo comparable a lo que Engeström (1997) denominó estructura de *Cooperación*; un segundo nivel de inter-agencialidad, basada en un trabajo que responde a un mismo guion y que intenta conectar entre pares, poniendo en entredicho algunas prácticas y cómo se establecen. Se advierte una variedad de acciones articuladas, vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con variedad de herramientas. A su vez, 6 relatos de este grupo enunciaron diferentes objetivos previos a la intervención, lo que contrasta con los resultados generales. Se destaca que estas acciones permitieron construir *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, que vincularon saberes epistémicos con problemas de desigualdad, sosteniendo una mirada educativa. Si bien las intervenciones no se orientaron a una transformación institucional (que se vincula con condiciones institucionales), se valieron de instancias institucionales tales como jornadas y reuniones de trabajo para proponer una revisión del problema.

Reflexiones Finales: La propuesta investigativa es avanzar en la re-visibilización de lo invisible, que parece habitar en lo insti-

tucional y produce violencia a la libertad y a la diversidad y que habita también invisiblemente en sujetos y grupos. ¿Cómo se convierten las y los agentes educadores en sujetos conscientes de sus derechos, de su fuerza, de los entrelazamientos de las dominaciones y de la posibilidad de nuevos *entramados*, a través de encuentros que generen legitimidades en la polifonía, en la libertad y en la igualdad de interacción? La inter-agencialidad de comunicación reflexiva (Engeström, 1997), emerge como camino posible para revisar el *guion* de la escuela moderna y sus arbitrarios culturales performativos de los géneros y reproductor de desigualdades; para reconstruir nuevos modos de actuar, pensar y sentir en las instituciones formativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas Fernández, G. (1995). Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Estudios y Ensayos. Universidad de Málaga.
- Barragán, F. y Otros (2001). Violencia de género y curriculum. Ed. Aljibe. Archidona
- Baquero (2018). A quién le pertenece Vigotsky? Sobre un legado valioso y complejo en *Educadores en perspectiva transformadora*; Claudia Balagué (comp.) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Santa Fe, 2018 pp:135-161. ISBN 978-987-1026-42-5
- Bleichmar, S. (2003). Acerca de la Subjetividad. Conferencia *realizada en la Facultad de Psicología de Rosario (U.N.R.) por invitación de la Cátedra EPIS I*. Recuperado el 2 de mayo de 2019 en: <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar>
- Butler, J. (2001). El género en Disputa. El Feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires. 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*. Bs As.: Manantial.
- Daniels, H. (2003). Vygotsky y la Pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Debarbieux, E., Blaya, C. (2001). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulineaux: ESF.
- Dome, C. (2018). Desigualdad de Género en Contextos Educativos. Perspectivas docentes sobre Situaciones y Problemas. Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Dome, C. y Eraisquin C. (2017). La Investigación-Acción como estrategia para re-visitar experiencias, posicionamientos y prácticas ante Violencias en escuelas. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, XXIII. Publicación digital. ISSN. Portal de Publicaciones CAICYT.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259. Traducción de Cátedra (Eraisquin).
- 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.
- Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001.
- Eraisquin, C., Zabaleta, V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- Eraisquin, C. y Dome, C. (2016). "Violencia simbólica, violencia institucional o invisibilidad de la mediación del sistema societal de actividad escolar: posicionamiento ético del psicólogo en educación". *I Congreso Internacional de Victimología*. Agosto 2016. Facultad Psicología UNLP. Publicado.ISBN
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías de la sexualidad", en O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica.
- Morgade, G. (coord.) (1999). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Ediciones Crujía. Buenos Aires.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- 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.
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En A. Furlán, M. Pasillas-Valdez, T. Spitzer, A. Nashiki (comps) *Violencia en los centros educativos: conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 55-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Vigotsky, L. (1996). La crisis de los siete años. En Segarte A (comp). *Psicología del Desarrollo*, selección de lecturas. Tomo I. Editorial Fé.
- Zucchermaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci. pp. 148.

EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y TERCERA GENERACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD EN ENTORNOS DE DESIGUALDAD SOCIAL

Erausquin, Cristina

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo reformula la pregunta de qué es y qué no es la Extensión Universitaria, incluyendo lo convocante que resulta, para los psicólogos en formación, trascender los muros de la Universidad, participando del trabajo con la comunidad profesional en el territorio. En el marco del desarrollo del Proyecto de Investigación (I+D), en Facultad de Psicología de La Plata, con docentes y estudiantes de Psicología Educacional y Prácticas de la Enseñanza. A partir de intercambios con participantes en VI Jornadas del Mercosur y VIII Congreso de Psicología Marplatense (2018), se analiza el cruce de fronteras entre disciplinas, agencias, y sistemas, a través de experiencias, hibridaciones, implicaciones recíprocas y problematizaciones. Se entran Extensión Crítica y Dialógica, con Tercera Generación de Teoría de Actividad y reflexiones sobre ética, escuela, sociedad, de Vygotsky, Spinoza, Bleichmar, Meirieu, en siglos diferentes. “Hacer democracia” requiere favorecer potencias situacionales en encuentros y desencuentros, sin imponer dirección del proceso pero siendo activos en la afectación recíproca de deseos, saberes, cuerpos, mentes, convirtiéndonos en causa y no sólo efecto de lo que nos rodea. Re-escribir historias de lo colectivo, para construir futuro, la memoria social posibilita trascender la inercia reproductiva de instituciones, que armaron legajos del déficit de individuos encapsulados.

Palabras clave

Extensión crítica - Ética dialógica - Teoría de la actividad - Aprendizaje expansivo

ABSTRACT

UNIVERSITY EXTENSION AND THIRD GENERATION OF CULTURAL-HISTORIC ACTIVITY THEORY IN SOCIAL INEQUALITY ENVIRONMENTS
This work reformulates the question: what is and what is not University Extension? Including how calling results for psychologists in modelling, to go beyond University walls, being part of the professional community. In the frame of Research Project of Psychology Faculty at La Plata University with teachers and students of Educational Psychology and Psychology Teaching Practice. Since the exchanges between participants developed in Sixth Mercosur Working Day and Eight Congress of Psychology in Mar del Plata, 2018, we analyse the process of crossing the boundaries

between disciplines, agencies, systems, through experiences, hybridations, reciprocal implications and problems thinking. Different conceptions of the relationship between university and society, articulate different praxis in Extension. Critical and Dialogic Extension is interwoven with Third Generation of Activity Theory, among reflections about ethics, schooling, society, from Vygotsky, Spinoza, Bleichmar, Meirieu, along centuries. Making democracy, needs to favour situational strengths of encounters and dis-encounters, without pretending to govern but being active in reciprocal affecting of desires, knowledges, bodies, minds, to be the cause and not only the effect of the world. Re-writing stories of collective processes, building the future, social memory de-construct the reproductive inertia of institutions that make “legajos” of the deficit of encapsulated individuals.

Key words

Critical extension - Dialogic ethics - Activity theory - Expansive learning

INTRODUCCION. La escuela puede constituir un espacio en el que los actores de la comunidad desplieguen el trabajo de acordar con otros intercambios a partir de los cuales se construye la con-vivencia y aprender a hacerlo cotidianamente en la vida. Dichas interrelaciones suceden en una trama social compleja, que excede lo desplegado en las escuelas, pero lo involucra. Generalmente, se responde a ello desde la urgencia, con acciones fragmentadas, escindidas del proceso-de-enseñanza-y-aprendizaje, con el riesgo del etiquetamiento de los jóvenes en tanto “violentos” y las escuelas como “inseguras”, o “sin solución”. El Proyecto de Extensión Universitaria “Convivencia, Lazo Social y Construcción de Legalidades. Expandiendo Trayectorias y Aprendizajes Significativos en Escuelas Secundarias”, Acreditado y Subsidiado por Universidad Nacional de La Plata, en 2017, en la Facultad de Psicología, con participación de Humanidades, Trabajo Social y Liceo V. Mercante, dirigido por Lic. Adriana Denegri y co-dirigido por Lic. Irina Iglesias. La autora de este trabajo, Prof. Titular de Psicología Educacional Facultad, participó como Asesora. Se desarrolló un sistema-inter-agencial colaborativo entre Universidad y escuelas secundarias de La Plata, Berisso y Ensenada, para favorecer el acceso pleno, la permanencia y trayectorias más relevantes, enriquecidas y enri-

quecedoras de la educación de adolescentes y jóvenes, co-configurando tramas de aprendizajes de con-vivencia, en el marco de la construcción de legalidades y la metabolización pedagógica de conflictos. Nos propusimos armar ayudas y acompañamientos estratégicos, para propiciar calidad e inclusión social y educativa; participación de jóvenes en prácticas culturales, con apropiación de sentidos, construcción colectiva de una “cultura de análisis y resolución de problemas” capaz de dejar “huellas” en subjetividades y en sistemas sociales, hacia una “ética del semejante” (Bleichmar, 2008).

TEJIDO SOCIAL EN ESCUELAS Y POBLACIONES VULNERABILIZADAS

Me centraré en una reflexión acerca de las Actividades de Extensión realizadas en el primer ciclo de una escuela secundaria – primero y segundo año - situada en La Plata, entre Tolosa y Ringuelet, con adolescentes pertenecientes a poblaciones “vulnerabilizadas” (Terigi, 2014). La condición de “vulnerabilizados” – afirma Terigi -, es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política, y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales” (Terigi, 2014, p.217). La apuesta fue colaborar en el desarrollo de interacciones vitales significativas (Vygotsky, 1926) entre alumnos, entre ellos y los docentes, y entre nosotros, los extensionistas y ellos, a través de la confianza relacional instituyente (Cornu, 1999) como apuesta a la potencia situacional del obrar entre todos, sin pretender tener el control de la dirección del proceso, aunque afectando y siendo afectados por lo que ocurría.

Contribuir a la re-construcción de lazo social, a la re-configuración del semejante, con co-responsabilidad en el sostenimiento de una Ley que estructure la Vida en común. ¿Pero qué ley? Una ley que habilite a todos a ser parte y tomar su parte en la herencia cultural y material, que es y debe ser de todos, en condiciones de igualdad de acceso y apropiación. El recorrido hizo visible la necesidad urgente y el carácter estratégico del fortalecimiento y desarrollo de tramas de trabajo colaborativo, interacciones de implicación recíproca e inter-animación de voces y perspectivas diferentes de agentes educativos y actores sociales en escenarios comunitarios y sistemas de actividad, condición para re-fundar el sujeto ético.

Hace poco, un pedagogo, Ph. Meirieu (2008), de visita entre nosotros, recordaba, que en todas las sociedades, antes de que existiera “escuela”, la gente aprendía interactuando entre ellos, unos con otros y entre otros. Todavía hay comunidades en las que algo de ese orden ocurre, pero no gracias a la escuela en su formato moderno. Algo de la retrotopía (Bauman, 2017) de la “aldea”, del sentido de comunidad, alienado en la modernidad,

y desterrado o deshilvanado en el proyecto apocalíptico del capital de nuestra actualidad, se ha conservado en algunos lugares del mundo. Porque la “civilización” hasta esas comunidades parece no haber llegado, y así sabemos que no llegó la escuela. Y ¿cómo han sobrevivido esos pueblos, al margen de la civilización? Precisamente porque han aprendido, entre todos, con los otros, a colaborar unos con otros para sobrevivir.

Y en cambio, la escuela moderna, la que todos conocemos, nos separa, nos hace competir, nos individualiza. No ha promovido el pensar o el actuar unos con otros o incluso en contradicción con los otros, pensar cada uno qué significa algo, y al escuchar lo que significa para otro, detenerse a pensarlo de nuevo. La escuela moderna ha fragmentado lo que llamamos “comunidad”. ¿Quiénes tienen que aprender a armar lazo, comunidad, entre el pensamiento y la acción, entre experiencia y vida, en el marco de los Acuerdos Institucionales de Convivencia? ¿Sólo los alumnos de 1° año de esas escuelas, que “pasan al acto” y no pueden reflexionar, en su permanente carrera...hacia la nada, o también nosotros, con años de esas escuelas por las que transitamos, y que están dentro nuestro, éstas que nos trataron siempre como individuos separados y supuestamente idénticos unos a otros, y que contribuyeron – impensadamente - a des-armar el tejido social en pro del progreso, confundiendo comunidad con homogeneidad?

La apuesta es construir una ética más allá del disciplinamiento de los cuerpos y la homogeneización de las mentes, más allá del “engaño pedagógico más profundo”, al decir de Vygotsky, de pretender lograr la armonía en la convivencia, en base al miedo al castigo y a la humillación. Nos enseñaron a obedecer al “policía interno del alma”, construido en la moral desarrollada por la escuela burguesa, sostenía Vygotsky (1926), siguiendo a Spinoza, y descubrimos que construir la ética no era posible así. Pretender inculcar el bien, con la hipocresía de recitar lo que es el bien, para que otros lo hagan, sin que alcance la norma al que imparte la norma y el castigo, porque él/ella “está más allá del bien y del mal”, eso no es moral y es impunidad. Ello, decía Vygotsky, no sirve más que para generar obedientes y disciplinados, por un lado, inhibidos de actuar según su propia potencia y deseo, y por el otro, transgresores, tal vez con más fortaleza o creatividad, pero destinados a ser marginados y excluidos.

Decía Vygotsky, en 1926, que construir la ética es ayudar a niños y jóvenes a elegir el bien, porque es más bello, de inspirarlos para ello, habilitando la pasión, el deseo, y si es posible, que lo descubran con otros y entre los otros, a través de interacciones sociales-vitales significativas – (Vygotsky, 1926). En la escuela, y no sólo en ella, pero sobre todo en ella. Porque en ella, podrá agregarse la reflexión conjunta, la apropiación recíproca de pensamientos diferentes, que ayuda a expandir las mentes, en el seno del aprendizaje de los significados que la cultura deja como legado y que las generaciones transmiten como huella de lo histórico-social vivido. Con la alegría por descubrir el valor de lo bello en lo bueno y hacerlo con otros, nos convertimos

en sujeto ético “sin darnos cuenta”, sin proponérselo, como el niño cuando juega, y sin proponérselo ni que se lo propongan, ocurre que “una regla se convierte en deseo”. Esa construcción se entrelaza, como potencia, en la pasión, y especialmente en las pasiones alegres que son aquellas en las que somos activos en el encuentro con las potencias de otros y las de nosotros mismos, y sin ser conscientes de ello, nos convertimos en causa de lo que ocurre en nuestra situación en el mundo.

ÉTICA DEL SEMEJANTE

Silvia Bleichmar – psicoanalista argentina de gran compromiso social - convocó a ampliar horizontes y complejizar miradas, sin aislar a la escuela – ni a sus violencias – del contexto en que se inserta, buscando causas sociales profundas que nos atraviesan, y hacen que la violencia irrumpa en la escuela. Su distinción entre moral y ética, entre práctica y teoría, aproximan su legado al de Vygotsky, retomando a Spinoza, en la década de 1920.

“Es la construcción de legalidades, no la puesta de límites – que puede ser correlato, para la infancia, de la demanda por imponer más seguridad en la sociedad –, la que resulta central en la escuela y es la derrota de la impunidad la que brindará garantías de un re-contrato intersubjetivo válido en la sociedad actual” (Bleichmar, 2008, p.16).

La problemática del descreimiento frente a la impunidad se inscribe educativamente en el adulto como ausencia de futuro, y en los chicos, como inmediatez (Bleichmar, 2008). En nuestro país, según Bleichmar, se destruyó la confianza en la relación pedagógica y en la relación social. Bleichmar subraya el imperativo categórico de re-fundar la ética del semejante y el enorme desafío de hacerlo en una sociedad que, como en Cromagnon, Carmen de Patagones, y dos feroces dictaduras, demostró resistencia para sobrevivir y superarse, pero antes y después de eso, una invisibilizada hostilidad hacia las nuevas generaciones, un abandono tremendo del cuidado por parte del Estado - y de los sectores dominantes de la economía, la política, el mercado -, de las nuevas generaciones.

La construcción del semejante puede resultar de las más precoces interacciones con el ambiente, dirá Bleichmar - en su perspectiva compatible con el psicoanálisis post-estructuralista y con un enorme compromiso social -, a través del desarrollo de modos de identificación con el Otro. Es en una relación transitiva de carácter positivo, que llamamos empatía, que aprendemos a tener respecto al sufrimiento que las propias acciones puedan producirle al otro, o que le produzca nuestra indiferencia a los sufrimientos que pueda padecer, aun sin intervención nuestra en dichos sufrimientos. La ética del semejante instaura las bases genuinas de toda legislación futura, como resguardo contra la destrucción mutua. Tiene que darse la condición de que la legalidad sujete, a la vez que habilite, y a ella se subordinen tanto el que ayuda a comprenderla e instaurarla, como el que la construye, aun en contra de su impulso inmediato. Acontecimientos como los conocidos como Carmen de Patagones y

Cromagnon, en la historia de Argentina, decía la autora, generaron de-subjetivación, vivencia de impunidad y resentimiento, a través de la fragmentación social y la auto y hetero destrucción. Lo moral se mantiene dentro de la ley de una sociedad; la ética, necesita re-pensar la ley, para convalidar la Ley como imperativo categórico de igualdad y equidad. Hay una suerte de violencia imprescindible en la pauta de normas. La cuestión es si esa pauta es producto de la arbitrariedad de la autoridad o “te obliga tanto a ti como a mí”. La escuela puede ser un lugar de recomposición subjetiva de niños, niñas y jóvenes, pero también tiene que incluir a los adultos. Lo primero a recomponer es un proyecto educativo, que es un proyecto de país, un proyecto de futuro. Y a los adultos hay que convocarlos para construirlo, ayudarlos a salir de su pasividad o desconcierto.

“Nuestra tarea no es ponerle un límite a la violencia, sino construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia y articular su individualidad con el conjunto. Eso es prevención, en relación al “malestar sobrante”. Lo llamo “malestar sobrante” porque no es el malestar con que paga un ser humano por estar en la cultura, sino un exceso de malestar producido por frustración, desigualdad, inequidad y mentira. Y no sólo se da en excluidos, sino también en los incluidos. Porque aunque estos últimos tienen más, ese más no tiene valor simbólico, produce “deshidratación psíquica”, no culpa, pero sí vacío de sentido, cuando no es para todos” (op.cit, 2008, p.61-62).

PENSANDO EXPERIENCIAS A LA LUZ DE LA EXTENSIÓN CRÍTICA:

Hace tiempo nos preguntamos, en los encuentros con otros universitarios de distintas partes del país, qué es y qué no es Extensión Universitaria, más allá de lo que convoca a los psicólogos en formación, a recorrer el territorio, la “calle”, en definitiva. Plantean Tommasino y Cano, en la Revista Masquedós (2016), que en el desarrollo histórico de la extensión universitaria en América Latina, se pueden distinguir dos concepciones de la relación entre universidad y sociedad: un modelo “difusionista-transferencista”, y un modelo de “extensión crítica”.

Paulo Freire (2002) puso en evidencia que se desarrollaban en América Latina dos grandes concepciones de la extensión: una relacionada con la reproducción cultural de la sociedad de clases y sus relaciones de dominación, y otra, orientada a su transformación. Pero las cosas no siempre aparecen de manera prístina y diferenciada, sino en procesos complejos y contradictorios que, como todos los procesos de conciencia, no son lineales ni unívocos. Insisten los autores (op.cit.) en que, en el modelo “transferencista-difusionista”, hegemónico hoy, se ubica el difusionismo cultural, la transferencia tecnológica y las prácticas asistencialistas y tuteladas. Tienen un sello de unidireccionalidad de lo dominante a lo subalterno, es decir, a lo que está destinado a recibir en forma inerte, como tabula rasa, la impronta de los ganadores en la distribución, de los colonizadores en la conquista. Aun el “aprendizaje en servicio”, de

fuerte cuño cristiano, con los voluntariados del acercamiento al prójimo necesitado, no abandona esa unidireccionalidad, con la impronta de caridad y beneficencia. Tampoco se despegaba de allí el modelo de “responsabilidad social universitaria”, que acerca la universidad a las empresas, atravesadas por la necesidad de demostrar su vinculación con las necesidades de las comunidades, a las que les venden productos y en las que sostienen sus ganancias. Extensión Crítica, en cambio, es interrumpir, subvertir, interpelar la injusticia y la desigualdad en el territorio de nuestra sociedad.

La extensión crítica tiene – Tommasino y Cano (2016) – dos objetivos centrales. Uno vinculado con la formación de los universitarios, que consiste en establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista encapsulada y alejada de un compromiso social, en el fragmentado disciplinar que las escinde como “fábrica de profesionales”. Creando, como alternativa, procesos formativos integrales y vivientes, situados y en contexto, con universitarios comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad. Un segundo objetivo es contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares, visibilizados como “vulnerables” o “víctimas” que requieren ser tutorados y asistidos. El sentido del giro hacia “vulnerabilizados” que formula Terigi (2014) es que el participio en lugar del adjetivo, en la enunciación, plantea una posibilidad distinta a la del destino inexorable de la profecía del déficit inevitable.

La formación de profesionales críticos y el empoderamiento de sectores populares, tienen una vinculación estructural entre sí: no es posible avanzar en uno sin avanzar en el otro. En la comunicación dialógica entre educador y educando, para Pablo Freire, ambos resultan transformados por el proceso de la praxis. La proyección de la extensión universitaria no puede no ser política y sin embargo, se suele desplazar hacia lo organizacional y la pretendida neutralidad política de las ciencias. La universidad latinoamericana y la extensión universitaria afrontan el desafío de la formación de profesionales críticos y solidarios, con la perspectiva de co-construcción de conocimientos y responsabilidad compartida, junto a movimientos sociales populares. La extensión, si se pretende estratégica, deja marcas, y propicia diálogo: entre investigación, extensión, enseñanza-aprendizaje y gestión; enfoques y perspectivas de la extensión y prácticas profesionalizantes; heterogeneidad y complejidad de la realidad, contradicciones y conflictos como motores de transformaciones. Si en nuestro país se vivencian “grietas”, y se desarrollan activamente fracturas que nos colocan a la defensiva, y hacen ver en el otro una amenaza, o alguien a quien humillar, dominar, ¿por qué entre la Universidad y las escuelas deberíamos esperar lo contrario? Enfocamos la posibilidad de co-implicación de diferentes voces y acciones en el tejido de tramas de lazos y posibilidades de inclusión social y educativa, en el fortalecimiento de derechos de niños/as y adolescentes a la salud, a la educación y el desarrollo vital. Afrontando a la vez la necesidad y la dificultad de generar acciones inter-sectoriales entre dife-

rentes sistemas sociales de actividad, sin las cuales la inclusión educativa es declamativa pero no genuina.

Una escisión importante que suele producirse es que transfórmasse en incompatible, antinómica, una ética de implicación con una ética dialógica de escucha y comprensión de las diferencias de perspectivas, de los distintos posicionamientos de actores-agentes educativos (Erausquin et al., 2017). En ocasiones, el compromiso con la inclusión en experiencias como las de Plan FINES, por ejemplo, u otros programas destinados a lograr la promoción en la escolarización secundaria de alumnos jóvenes que resultaron expulsados de ella por diversas contingencias, y que buscan una nueva oportunidad, se realiza “en los límites” de la transgresión o la sobre-implicación del psicólogo en formación, con un modo marginal de “arañar” una inclusión, un aprendizaje o una acreditación, para los despojados, cortando el diálogo con otros/as agentes educativos, o con instituciones escolares y sus directivos, y cortando también el trabajo de co-responsabilidad en la lucha por la inclusión, con los que son sus beneficiarios pero aun no sus artífices. Se cierra el círculo en un contrato pedagógico simétrico, horizontal, que aísla, aunque aloja y contiene en parte, en un compromiso individual con la inclusión, y el psicólogo y profesor de psicología en formación, se desprende de lo instituido, pero en forma individual, aislada, auto-expulsándose de allí, sin haber fortalecido lo instituyente con lazos de convicción y co-responsabilidad pero también de libertad y pluralidad con otros actores jóvenes y adultos.

Esas preguntas, que hicieron extensionistas, de latitudes, identidades, diferentes, al habitar espacios en las Jornadas de Extensión, dieron un nuevo giro a la espiral del compartir y pensar. Trabajando en red, participamos en paneles, talleres, principalmente fuimos co-constructores de debates con diferentes equipos que interrogaban y disponían otras miradas, intercambiamos maneras de ver y practicar la extensión universitaria. Pensamos la situación, desde Lewcowicz, I. (2003). Vazquez, Massini y Gore señalan“ (2002) (...) Cuando hablamos de aprendizaje colectivo no estamos utilizando una metáfora; ...es un desempeño competente en un contexto determinado, pensado y ejecutado por una o más comunidades o redes de práctica, que interactúan con intereses comunes a lo largo de una historia compartida(...)”

La tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001), creada por Leontiev y elaborada por Engeström, desarrolla herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y redes de sistemas de actividad interactuantes. Dos sistemas de actividad son su unidad mínima de análisis, para abordar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones en sistemas sociales y societales (Chaiklin, 2001). Supone a la investigación vinculada a la intervención, para construir nuevas “instrumentalidades” y, mediante ciclos de exteriorización-interiorización, nuevas formas de actividad, con una re-orquestación de los modos de acción, para re-visibilizar lo invisibilizado con el aporte

de la mirada del Otro. Reelaborando la división del trabajo, la multiplicidad de voces y la re-escritura de la memoria colectiva, para negociar y problematizar guiones, interacciones y relaciones de poder.

Se define “aprendizaje expansivo”, en la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Engestrom, 2001), como “aprender lo que aun no está y de lo que nos apropiamos mientras lo ponemos a prueba a través de la acción que realizamos”. La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad es base del análisis del aprendizaje expansivo innovador porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, artefactos mediadores y organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Daniels, 2015, p.133). Para Engeström (2001), un “ciclo expansivo” de aprendizaje es una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en un sistema de actividad en constante cambio. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos, de la práctica consagrada/instituida, que se expande hasta formar un movimiento colectivo y nuevo sistema. Las intervenciones permiten co-construir nuevas “instrumentalidades”, así como producir- mediante exteriorización - nuevas formas de actividad. Un sistema de actividad es, por definición, multi-vocal. El ciclo expansivo de aprendizaje es una re-orquestación de dichas voces y puntos de vista de diferentes participantes, cuando son vistas sobre el fondo de sus antecedentes históricos. El aprendizaje expansivo es un aprendizaje transformador, amplía objetos compartidos del sistema del trabajo por medio de herramientas, modelos y conceptos nuevos, articulados en constelaciones integradas; - Es aprendizaje por la experiencia, pone a los participantes en situaciones imaginadas y reales, que requieren compromiso personal en acciones con artefactos y otros seres humanos – siguiendo la lógica de un anticipado futuro modelo de la actividad; - Es aprendizaje horizontal y dialógico que crea conocimiento y transforma la actividad, cruzando fronteras y atando nudos entre diferentes sistemas;- Es aprendizaje subterráneo que desarrolla nuevos métodos cognitivos, encarnados y vivientes, imperceptibles, con anclas en lo instituido, que como red estabilizante asegura viabilidad y sustentabilidad a nuevos conceptos, modelos y herramientas, tornándolos así cognoscibles y vitales.

“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable” (“SON COSAS CHIQUITAS” poema de Eduardo Galeano)

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Ciudad de Buenos Aires: Paidós. Estado y Sociedad.
- Bleichmar, S. (2008). “Sobre la puesta de límites y la construcción de legalidades” (12-22), “La construcción de legalidades como principio educativo” (23-69). En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novidades Educativas.
- Denegri A., D’Arcangelo, M., Fernández Knudsen, M., Centelegue, E., Barloqui, D., Scabuzzo, A. (2016). *Intersecciones entre Extensión-Investigación. Experiencias de estudiantes de Psicología en proyectos de extensión en escenarios educativos*. VII Congreso Nacional e Extensión Universitaria, Paraná, Entre Ríos, Octubre 2016
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Erausquin C., Iglesias I., Szychowski A. (2017). “¿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”. *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología “Psicología, cultura y nuevas perspectivas”*. Publicado.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Guattari, F. (2006). “Glosario de esquizoanálisis” en: *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Ediciones Traficantes de sueños.
- Lewkowicz, I. (2003). “Suceso, situación, acontecimiento”. Inédito Ficha bibliográfica.
- Loustaunau, G. y Rivero A. (2016). *Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria*. En *Revista Masquedós*, N° 1, Año 1, pp.37-45. Secretaría de Extensión UNICEN, Tandil, Argentina.
- Meirieu, P. (2008). “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- “SON COSAS CHIQUITAS” poema, frases sueltas, en *Aquarela*, de Eduardo Galeano .
- Schon, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2014). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. En M. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). “Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay”. En *Revista Masquedós*, N°1, Año 1, pp.9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.



Vazquez Massini y Gore en "Hacer visible lo invisible" (2002). (Recorte del apartado: "Bienvenida", En: Programa de la VI Jornada de Extensión del MERCOSUR, Tandil 2018).

Vygotsky, L. (1926-2012). Conducta Ética. Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico. Traducción de Efraín Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>

EL ROL DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS Y LA CREACIÓN DE PROYECTOS DE INTER-AGENCIALIDAD ENTRE LA UNIVERSIDAD Y UNA INSTITUCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Erausquin, Cristina; Glaz, Claudia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar el “aprendizaje por expansión” (Engeström, 2001) desplegado por los niños alumnos de una escuela y participantes en un Centro de Actividades Infantiles (CAI) de la Ciudad de Buenos Aires, y también, en un plano estratégico, desplegado por los agentes educativos y psico-socio-educativos que intervinieron desde una Práctica de Investigación. La “psicóloga en formación” y los tutores exploraron la interrelación de prácticas y experiencias, cruzando fronteras entre tres sistemas de actividad: escuela-CAI-universidad. Se desarrolló una “devolución como intercambio reflexivo”, al final del trabajo, para contribuir a enriquecer trayectorias y expandir potencias, en el marco de la construcción de una ética dialógica de implicación y apropiación recíproca de saberes y experiencias (Erausquin, C. Iglesias, et al., 2018). El análisis retoma aportes de la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 2001 y 2007), el constructivismo episódico (Rodrigo, 1999) y la conceptualización de posiciones docentes en el trabajo con situaciones de desigualdad social y educativa (Southwell y Vassiliades, 2014). Se identifica la complejidad del rol de los maestros comunitarios, las contradicciones y tensiones entre perfiles requeridos e idealizados, y el aporte que los actores universitarios implicados realizan, en el pensar-con-otros, a la deconstrucción de estereotipos y puntos ciegos.

Palabras clave

Aprendizaje por expansión - Maestros comunitarios - Interagencialidad - Intercambio reflexivo

ABSTRACT

THE ROLE OF COMMUNITY TEACHERS AND THE CREATION OF PROJECTS OF INTER-AGENCY BETWEEN UNIVERSITY AND A SOCIO-EDUCATIONAL INSTITUTION

The goal of this work is to analyze the “learning by expanding” concept (Engeström, 2001) developed by school children and participants of a Childhood Activity Center (CAI) of the City of Buenos Aires, and, from a strategic perspective, developed by educational and psycho-social-educational agents who intervened from a Research Practice perspective. The “psychologist in modelling” and the trainers explored the intertwining of practices and experiences, combining three activity systems:

school-CAI-university. The program developed the concept of “feedback as thoughtful exchange” at the end of the process, in order to enrich each experience and expand potentials while building a dialogic ethics and a reciprocal appropriation of knowledge and experiences (Erausquin, Iglesias, Arpone y Mazú, 2018). The analysis revisits concepts from the Third Generation Activity Theory (Engeström, 2001), Episodic Constructivism (Rodrigo, 1994) and the conceptualization of teachers’ positions at work when confronted with situations of social and educational inequality (Southwell and Vassiliades, 2014). The work identifies the complex role of community teachers, along with the contradictions and tensions between idealized and required profiles, and how university stakeholders make a contribution, when thinking with others, to deconstructing stereotypes and blind spots.

Key words

Learning by expanding - Community teachers - Interagency - Thoughtful exchange

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta una experiencia realizada en un CAI (Centro de Actividades Infantiles) en un barrio de la zona sur de CABA. La indagación se enmarca en el Proyecto de Investigación 2016-2018 “Apropiación Participativa y Construcción de Sentidos en Prácticas de Intervención para la Inclusión, la Calidad y el Lazo Social: Intercambio y Desarrollo de Herramientas, Saberes y Experiencias entre Psicólogos y Otros Agentes” dirigido por la Prof. Mg. Cristina Erausquin. El trabajo se inició en la cursada de 2018 de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” por alumnos -psicólogos en formación-, tutores y colaboradores. Durante el segundo cuatrimestre 2018 se inició en este escenario educativo una investigación exploratoria cualitativa de análisis de caso para la que se realizaron entrevistas semidirigidas, registros etnográficos de situaciones cotidianas, observaciones participantes, cuestionarios situacionales, revisión de documentos fuente y registros fotográficos del taller de lenguajes audiovisuales.

Para conocer el trabajo psico-socioeducativo de este CAI, se indagaron las funciones de los/as maestros/as comunitarios/as,

los sentidos que les atribuyen y se documentaron sus prácticas de interagencialidad intra e intersistemas como herramientas de intervención para el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los niños y niñas que participan de las actividades lúdicas y artísticas.

El proyecto de los CAI: la perspectiva de la equidad para la inclusión educativa.

Los Centros de Actividades Infantiles se crean en el año 2010, en el marco de la LEN 26206, como un proyecto que forma parte de una política socioeducativa en el nivel de educación primaria, orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios. La necesidad de dicho apoyo puede deberse a distintas causas: ingreso tardío en la escolaridad, repitencias reiteradas, abandonos temporarios o permanentes, u otros. Es posible pensar que la estructura escolar tradicional en ocasiones no resulta accesible para todos los niños y las niñas.

En este sentido, el proyecto se inscribe en los enfoques que “leen” las necesidades de mayor acompañamiento de algunos niños en relación con los puntos críticos del sistema educativo, que resultan ser persistentes y que demandan respuestas institucionales diversas. Forma parte de una línea de indagación que propone analizar y revisar las condiciones pedagógicas en que se desarrollan las propuestas que se les ofrecen a los niños (Terigi, 2009).

Al hablar de las **trayectorias escolares** de los alumnos, es importante señalar que se 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 poner en interacción los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas, los condicionamientos materiales de vida de los alumnos y las estrategias individuales e interpersonales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares (DiNIECE, 2004).

En su recorrido educativo, los niños y las niñas de 6 a 12 años, de las escuelas cercanas a los CAI tienen acceso a ámbitos extraescolares y allí participan en actividades artísticas, deportivas, científicas, entre otras. En el marco de estas actividades, se producen no sólo procesos de aprendizajes cognitivos, sino diversas y específicas formas de relación con el saber y con los otros, o también se generan espacios propicios para consolidar y/o renovar los vínculos intergeneracionales. Las propuestas están a cargo de **maestros talleristas**, que las diseñan considerando la contribución de cada una de ellas a la inclusión cultural y la participación social. Los diferentes talleres que ofrece el Centro, en su conjunto, constituyen el Proyecto Socioeducativo CAI. En los CAI, los niños y las niñas cuentan con apoyo pedagógico y acompañamiento a la escolaridad por parte de las y

los **Maestrxs Comunitarixs**, quienes diseñan diferentes tipos de actividades con el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares. Por un lado, presentan propuestas de enseñanza alternativas y generan nuevas oportunidades de aprendizaje. Por el otro, alientan y/o profundizan el vínculo de la escuela con la comunidad, principalmente con las familias, a través del diálogo y la convocatoria a la participación en actividades que contribuyan directa o indirectamente a mejorar las condiciones de escolaridad.

Los CAI se ofrecen como un lugar para las infancias que están en situación de vulnerabilidad. Con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación, se centran los esfuerzos en las bases del proceso educacional: los años iniciales se ubican como el tiempo ideal para estimar diferencias de acceso y favorecer líneas para una mejor adaptación y mejor desempeño posterior.

Los CAI en CABA

En los documentos oficiales de la Dirección General de Escuela Abierta de CABA, se describen las funciones y tareas de los maestros comunitarios así como las particularidades acordes a las características propias de la jurisdicción. Las estrategias se dirigen desde las trayectorias escolares hacia el fortalecimiento de las trayectorias educativas y vitales de los niños y niñas que asisten a los 37 CAI en la Ciudad, lo que amplía el alcance de las intervenciones, incluyendo, por ejemplo, el acompañamiento a los padres para que terminen sus estudios primarios y/o secundarios.

Las funciones y tareas de los maestros comunitarios se despliegan en distintos ámbitos además del CAI los sábados de 10 a 14 hs y se enfocan en relación con: a) **la comunidad**, se espera “que conozca el barrio y sus instituciones, las familias y los niños profundamente para generar y tejer redes para una mejor inserción tanto social como educativa”; b) **los niños y las niñas**, “diseñar y seleccionar propuestas didácticas potentes que permitan a los niños y las niñas apropiarse de los contenidos escolares y mejorar en su condición de alumnos. Para esto es importante que pueda trabajar tanto dentro como fuera del aula, en los hogares o en los ámbitos comunitarios, según la situación lo requiera”; c) **las escuelas** “deberá acordar con los equipos directivos y docentes la selección de los niños y las niñas que tendrán el apoyo y acompañamiento a la escolaridad por parte del MC; dialogar y decidir conjuntamente diferentes estrategias para su implementación.” y c) **las familias**, “ayudar a visibilizar el lugar que tiene lo escolar en las casas. Colaborar en la construcción de un lugar para la tarea en los hogares, para hablar de lo que pasa en la escuela. Estar abierto al diálogo y promover el acercamiento con otras instituciones u organizaciones comunitarias que resulten significativas para las familias de los niños y las niñas.” (Min. Ed. CABA, p.2, 3 y 4 ,2017)

La particularidad y diversidad de maestros con diversos ro-

les que encontramos en las escuelas de CABA lleva a pensar al **Maestro Comunitario** y a reconstruir sus funciones^[1] para ocupar espacios que potencien las posibilidades de cada niño y resuelvan problemáticas puntuales generadoras del “fracaso escolar”.

Marco epistémico. Entretejido de categorías conceptuales y experiencias

Reformulaciones contemporáneas de la **Teoría Histórico-cultural de la Actividad** efectuadas por Yrgö Engeström son adoptadas en esta investigación para la comprensión de prácticas de intervención y aprendizaje profesional de distintos agentes psicoeducativos que trabajan en un CAI de la zona sur de CABA. Los múltiples sistemas de actividad que involucran las acciones de los agentes estudiados son analizados desde la perspectiva que ofrecen los modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones problema que desarrollan y modifican dichos agentes en su accionar profesional. Determinadas características de dichos modelos de acción, junto a tensiones y contradicciones halladas dentro y entre los sistemas de actividad, se puntualizan como avances de la investigación en curso.

Diversos autores (Daniels, 2001, 2004, 2005; Engeström, 1999, 2001, 2005; Edwards, 2007) señalan la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales para abordar los **procesos de aprendizaje profesional inter-organizacional** y los conflictos que se suceden en dichos procesos. La tercera generación de la teoría de la actividad desarrolla herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad inter-actantes. La tercera generación de investigación formulada por el propio Engeström (Engeström, 2001) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación. Para Engeström, la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del **aprendizaje innovador** porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström, 1999, citado Daniels, p.133). El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son fundamentales para su noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica. Engeström Y. (2001) explica que “...Bateson (1972) sugirió que el amplio alcance del aprendizaje expansivo es disparado por los dobles vínculos generados por exigencias contradictorias impuestas por el contexto a los participantes”. Este tipo de aprendizaje comprende la reflexión sobre toda la

actividad del sistema en la que los aprendices están involucrados y produce nuevas formas de actividad laboral en las que los agentes se arriesgan a construir espacios híbridos y a traspasar fronteras inter-sistemas, trabajando en una zona de desarrollo proximal compartida. (Erausquin C., 2014)

Para analizar las perspectivas a veces contradictorias y en varios planos y tramas de sentido por parte de los agentes educativos, se ha trabajado con la categoría conceptual de “**posición docente**”, que fue analizada en relación a la idea de “centralidad de la enseñanza y del conocimiento en la configuración de las trayectorias escolares”, incluyendo un conjunto de premisas sobre cuáles son las situaciones de desigualdad educativa que se deben combatir (“repitencia”, “sobreedad”, “abandono escolar”) y cuáles son las dinámicas y estrategias para su resolución. Ante eso, los agentes educativos se apropian, reformulan y/o disputan los sentidos y prácticas, elaboran posiciones que no son cerradas ni homogéneas, sino de carácter dinámico y relacional, y que incluyen la coexistencia de múltiples contradicciones. Las posiciones “suponen una particular lectura de los problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados realizada por el discurso oficial y de otros agentes, el papel atribuido a la enseñanza y a la afectividad y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores” (Southwell y Vassiliades, 2014).

Por otra parte, para indagar las perspectivas de los agentes en sus relatos sobre sus prácticas situadas, se trabajó con el modelo de “**constructivismo episódico**”. Según María José Rodrigo, en esta línea un Modelo Mental Situacional (MMS) “es una representación de naturaleza episódica, dinámica y flexible de una tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita con las demandas de la situación o la tarea” (Rodrigo, M.J, 1999 p. 78). Tiene una función pragmática que se activa en función de la tarea o situación a resolver y, a su vez, se va modificando de manera flexible y dinámica a medida que cambian las condiciones. Con los aportes de la psicología cultural (Cole M., 1999; Engeström Y. & Cole M, 1993, 2001; Wertsch, J., 1993, Rogoff, B. 1997) los MMS pueden ser pensados como construcciones mediadas por instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura, mediante procesos de participación guiada en comunidades de práctica social. En estos escenarios socioculturales, los MMS son susceptibles de transformarse, no sólo atendiendo a las demandas de la tarea o situación, sino también como resultado de un proceso de expansión, negociación e intercambio de significados con otros agentes del escenario sociocultural, con el fin de llegar a una representación compartida de la situación.

Resultados preliminares

Trabajo intra e intersistemas, contradicciones y motorización del aprendizaje expansivo.

En el CAI explorado, el equipo está compuesto por una coordinadora de sede, tres maestros comunitarios, dos talleristas (de Educación Física y Recreación y de Lenguajes audiovisuales) y un auxiliar de limpieza y comedor. La coordinadora de sede y los docentes son coordinados a su vez por el coordinador de maestros comunitarios. Este equipo de profesionales, pese a las condiciones precarias de contratación, se mantiene estable desde la creación del centro en el año 2013. Este centro funciona los sábados de 10 a 14 en una escuela pública de gestión estatal a la que asisten parte de los entre 60 y 70 niños y niñas que participan de estas actividades extraescolares no obligatorias, el resto asisten a otras escuelas cercanas y llegan a inscribirse gracias a la difusión en el barrio.

Las entrevistas a la coordinadora, al coordinador de maestros comunitarios y a los maestros comunitarios y los cuestionarios administrados (Cuestionario de Situación Problema de Intervención de un Agente Educativo), permitieron identificar en la actividad intra-sistémica indicios de una estructura de inter-agencialidad basada en la comunicación reflexiva (Engestrom, 1997, Erausquin, 2013) en la que los agentes re-conceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad. Mencionan “éste es el único CAI en el cual todos los sábados hacemos una reunión de equipo previa a la llegada de los chicos, para planificar el día, revisar lo que está pasando, pero también e ir más allá del emergente, no correr siempre detrás de lo urgente”. Para ejemplificar estas acciones con las que buscan problematizar objetos, guiones e interacciones a través de la reflexión sobre la acción, refieren a encuentros recientes. Dice la coordinadora: “vimos un video que se llama “Qué tienen los pobres en la cabeza[i]”,... y yo venía trayendo mucho material teórico, me estaba dando cuenta que no estaba haciendo huella en los docentes,... me puse a pensar que ese video tenía la potencia de ser experiencial y que eso producía cierta emotividad, que era necesaria pero a la vez no había que caer en el sentimentalismo, también estuvo bueno porque lo usamos para pensar en nuestro rol y nuestra tarea”. De ese modo, la coordinadora historiza cómo se fueron transformando las reuniones en el tiempo y sus participantes perciben como positivos los resultados que van logrando construir, como cuando describen “...a partir de T- una niña con discapacidad intelectual-, en el 2015, fue un momento bisagra en el que armamos un **dispositivo flexible** (el trabajo uno a uno con juegos, que fue sostenido por las maestras comunitarias), que quedó instalado para los niños que no entraban en principio en la lógica del trabajo de los talleres y seguimos trabajando a lo largo de los años”. Por otro lado, maestros y talleristas plantean “no estábamos dando la palabra a los chicos, primero teníamos que hacerla circular entre los adultos; fue así que pensamos que para la próxima cada uno traiga tres o cuatro propuestas que

posibiliten darle la palabra a los chicos”

Docentes y coordinadores coinciden en que es uno de los objetivos a fijar para el CAI y para ellos mismos “modificar prácticas o formatos escolares para fortalecer las trayectorias” y estas modificaciones se dirigen a “...pensar que en verdad aprendan cosas en términos de su desarrollo”. Esto no está exento de tensiones y contradicciones en los modos en que se perciben cuáles son las prácticas más adecuadas para conseguirlo. Los directivos expresaron “hay dos perfiles: algunas maestras y maestros comunitarios son más escolares y no tienen esa idea de una educación en sentido amplio y de un trabajo más comunitario”, y mencionan a la maestra F como “más escolar” y al maestro G como “más comunitario”. El análisis de la perspectiva de la maestra F a través de sus relatos sobre problemas en los que ha intervenido, ofrece situaciones problema simples, con poca historicidad, unidimensionales y asignadas a un sujeto individual descontextualizado. Pero al mismo tiempo tiene en cuenta la especificidad del problema en relación a la intervención de la práctica docente. F. se preocupa por promover la participación de todos los integrantes del grupo, que los niños y las niñas frecuenten y posean aptitudes para las relaciones interpersonales con otros alumnos. Demuestra apertura y disposición para el trabajo en equipo y armado de redes que permitan dar respuesta a las necesidades de los alumnos. La decisión sobre la intervención es construida en conjunto con otros agentes y tiene una perspectiva de trabajo intra e intersistemas que posibilita concretar un proyecto de **juego semanal reglado** –con cartas y fichas- en los recreos de la escuela, junto con la coordinadora, una tallerista de recreación y la maestra de cuarto grado de la escuela. Dicho proyecto se inició en el año 2018, a partir de la demanda de la escuela frente al bajo desempeño en Matemática de los niños. Las demandas a los maestros comunitarios eran para que realizaran intervenciones individuales y la preocupación del equipo del CAI se centraba en “modificar prácticas o formatos escolares para fortalecer las trayectorias”. Destacamos entonces que F., lejos de ser la “menos comunitaria”, consigue ser parte activa del **entramado** en que se desarrolla este proyecto, que avanza, no sin dificultades, a través de constantes negociaciones y re negociaciones con los directivos de la escuela. Al respecto, la coordinadora menciona “llevó seis meses de gestiones con la dirección de la escuela armar que cuarto grado turno tarde juegue quince minutos en el recreo a la escoba del seis”.

El **proyecto de juego reglado** expande los aprendizajes a partir de tensiones y contradicciones y abre a la construcción de un **espacio híbrido** entre el sistema CAI y el sistema escuela. Otro maestro comunitario, más ubicable en el marco de la psicología comunitaria y la pedagogía crítica, posibilita el armado de lazos inter-institucionales con organizaciones como el CESAC, pero no promueve o hasta dificulta tejer redes con los docentes de la escuela. Acerca de su relación con los docentes de la escuela el maestro G, explica que “la comunicación, es difícil, porque

enseguida se desvían los temas porque estamos en la sala de maestros y maestras y enseguida se habla de cualquier pava o las miradas que se construyen sobre los niños. Yo intento desarmar eso, porque eso obtura mucho las posibilidades de los niños. Y se puede construir una mirada potente, pero no en pos de denigrar y obturar el futuro de los pibes, sino, al contrario, tiene esta dificultad y tratemos de hacer algo con eso. Pero bueno, el dispositivo escolar también está en cuestionamiento...” El rol de los maestros comunitarios presenta una complejidad ampliada por su participación simultánea en varios escenarios educativos (CAI, escuela, CESAC, y otras instituciones comunitarias y barriales) que todo el equipo del CAI percibe y problematiza en su permanente preocupación por reflexionar y transformar desde y en las prácticas cotidianas. Se puede identificar entonces cómo los agentes perciben el rol de los maestros comunitarios desde una marcada predisposición a valorizar tanto el conocimiento en la acción que permanece implícito, como la reflexión en la acción que surge de la sorpresa ante lo inesperado y conduce en lo inmediato a la experimentación en la situación, (Schön, D., 1998). Sin embargo, al no llegar a una elaboración colectiva reflexiva sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, no se logra un distanciamiento enriquecedor de la praxis que podría contribuir a deconstruir los estereotipos sobre el rol que obstaculizan la reconstrucción y expansión de aprendizajes intra e intersistemas en desarrollo.

La devolución: un espacio para el intercambio reflexivo de experiencias, saberes y herramientas entre el CAI y la universidad.

Desde el EATP (espacio de articulación teórico práctico) de la Práctica de Investigación, problematizamos la instancia de devolución en su perspectiva tradicional, clínica, diagnóstica y la enunciamos como operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, que busca la emergencia de alternativas creativas a partir del diálogo colectivo. (Erausquin et al 2018). Como consigna final del trabajo de campo que realizan los estudiantes -psicólogos en formación muy próximos a recibirse- se elabora en conjunto (entre tutores, estudiantes y la coordinadora general de la práctica) una devolución a los agentes educativos donde todos los participantes puedan reconstruir lo dado, re-contextualizarlo, interpelar los significados y descubrir nuevos sentidos, abrir miradas alternativas y aprender de su propio decir de la experiencia y de escuchar a los otros.

Para el intercambio reflexivo con el CAI, se priorizó la valoración del perfil de la maestra F por sus potencialidades para emprender y sostener el proyecto de juego reglado como una oportunidad de aprendizaje que expande el alcance de las estrategias para fortalecer las trayectorias educativas y vitales de los niños y niñas que participan. Además se consideró la posibilidad del intercambio frecuente de experiencias y estrategias entre los maestros comunitarios del equipo, destacando que en

ambos perfiles es posible encontrar potencialidades para expandir el trabajo interagencial e intersistemas con la escuela y las instituciones barriales y de salud. A modo de contribución para el fortalecimiento de la memoria social de la institución, se entregaron las fotos de los personajes construidos en el **taller de lenguajes audiovisuales**, tomadas durante la investigación de campo. Se acordó con los coordinadores que desde la Práctica se realizarán tareas de acompañamiento del trabajo grupal o áulico, alrededor del proyecto que apunta a lograr acciones potencialmente transformadoras, que tienden a disolver el enquistamiento reproductivo del sistema. (Erausquin et. al 2012, en Dome, 2017). Se establecieron las líneas de continuidad para avanzar en la investigación sobre el proyecto de juego reglado y su desarrollo, indagando las expectativas, posicionamientos, vivencias que van teniendo los agentes de ambos sistemas - CAI y escuela - para un mejor estudio de caso y para posibilitar la transferencia del conocimiento social construido.

BIBLIOGRAFÍA

- Dome, C. y cols. (2017). Intervenciones ante violencias en escuelas: Un enfoque situado. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). “A cultural historical approach to distributed cognition”.
- Cole, M. (1999). Psicología cultural. España: Morata.
- 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.
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- Engeström, Y. (2007). *Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-configuration*. In *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), (pp.23-39). University of California.
- Erausquin C. (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.
- Erausquin C. (2014). *La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos*. Revista Segunda Epoca. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. 0556-6274
- Erausquin, C., Iglesias, I., Arpone, S. y Adamna, M. (2018). “¿Devolución o intercambio reflexivo? La construcción conjunta de saberes y experiencias entre diferentes agencias educativas.
- DiNIECE (2004). “Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en las escuelas de nuestro país”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE.

- Ley de Educación Nacional (2006). Recuperada en <https://www.argentina.gob.ar/validez-nacional-de-titulos/ley-de-educacion-nacional-ndeg-26206>
- Ministerio de Educación CABA (2017). Dirección General de Escuela Abierta. Programa CAI Centro de Actividades Infantiles. Sobre los maestros comunitarios en la ciudad de Buenos Aires (documento no publicado).
- 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.
- Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo, Paidós.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25 DOI: [http:// dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110](http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110). *Políticas Educativas entre la letra y la experiencia escolar cotidiana* (2015). <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación, OEA.
- Wertsch, J. (1993). Voices of the mind. Sociocultural Approach to Mediated Action. Cambridge: Harvard University Press.

ENGAGEMENT ESTUDIANTIL: APORTES DEL MODELO DE ENGAGEMENT AGENTICO

Fernández Da Lama, Rocío Giselle
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El engagement o compromiso estudiantil se refiere al involucramiento del estudiante en distintas actividades académicas y extracurriculares. Su investigación a nivel científico y académico ha ido en aumento en las últimas décadas, lo cual ha generado la proliferación de distintos modelos teóricos que abordaron el constructo de manera diferente. Principalmente, dichos modelos han aportado una estructura trifactorial del engagement –cognitivo, conductual, y emocional-. Sin embargo, investigaciones recientes han delimitado el engagement agéntico como un cuarto componente. El objetivo de este trabajo es presentar una revisión teórica sobre el modelo tetrafactorial del engagement y los principales desarrollos y avances de los autores representativos de dicho modelo. Se realizó una revisión y síntesis de investigaciones teóricas y empíricas que abordan la temática propuesta en el presente trabajo, obtenidas por medio de una búsqueda bibliográfica en idioma español, inglés y portugués en distintas bases de datos de uso corriente en el campo investigativo. Se espera que la información relevada en esta investigación sea de utilidad a profesionales de la educación en cuanto a una mayor comprensión del engagement estudiantil y de la importancia de su desarrollo en los estudiantes.

Palabras clave

Engagement - Educación - Estudiantes - Agencia

ABSTRACT

STUDENT ENGAGEMENT: CONTRIBUTIONS FROM THE AGENTIC ENGAGEMENT MODEL

Student engagement or commitment refers to the involvement of the student in different academic and extracurricular activities. Its research at the scientific and academic level has been increasing in recent decades, which has generated the proliferation of different theoretical models that addressed the construct in different ways. Mainly, these models have contributed a three-factor structure of engagement -cognitive, behavioral, and affective-. However, recent research has delimited the agentic engagement as a fourth component. The objective of this paper is to present a theoretical review about the four-factor model of engagement and the main developments and advances of the representative authors of this model. A review and synthesis of theoretical and empirical investigations that address the subject proposed in the present work were carried out through a biblio-

graphic search in Spanish, English and Portuguese in different databases of current use in the field of research. It is expected that the information gathered in this investigation will be useful to educational professionals in terms of a greater understanding of student engagement and the importance of its development in students.

Key words

Engagement - Education - Students - Agency

Introducción

El término *engagement* estudiantil, o compromiso en su traducción al español, es un constructo complejo y multidimensional que ha sido referido a la interrelación de factores internos -variables propias del estudiante- y externos -aspectos referidos a los docentes y a la institución educativa- (Borges-Solano, 2015; Crick, 2012). Dicha interrelación se manifiesta en el nivel de participación e involucramiento que presenta el estudiante en actividades académicas y extracurriculares, fomentando así su proceso de aprendizaje (Borges-Solano, 2015). De este modo, el estudio y el desarrollo del *engagement* estudiantil ha ido cobrando relevancia en el ámbito educativo en los últimos años (Alrashidi, Phan, y Ngu, 2016; Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Trowler, 2010), principalmente debido al valor explicativo que el constructo ha demostrado tener sobre problemáticas diversas como el abandono de los estudios, el rendimiento académico, el aprendizaje significativo, y el pensamiento crítico en estudiantes (Carini, Kuh, y Klein, 2006; Finn y Rock, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y Fernández, 1989).

La literatura científica y académica se ha pronunciado en mayor medida hacia el mantenimiento de un modelo trifactorial del *engagement*, el cual se encuentra constituido por el *engagement* conductual -comportamientos o conductas positivas, tales como seguir las reglas, adherir a las normas, la ausencia de conductas disruptivas como meterse en problemas, presentar una marcada participación en clase y en tareas académicas, involucramiento en actividades deportivas, dejando entrever rasgos de base como la persistencia, el esfuerzo, la atención, y el formular preguntas en clase- (Birch y Ladd, 1997; Finn, 1989; Finn, Pannozzo, y Voelkl, 1995; Finn y Rock, 1997; Skinner y Belmont, 1993); el *engagement* cognitivo -aspectos ligados a la motivación hacia el estudio, procurando una experiencia de aprendizaje que va más allá del contenido impartido en clases,

preferir actividades desafiantes, y contar con una mayor autonomía y autorregulación en el aprendizaje- (Connell y Wellborn, 1991; Corno y Mandinach, 1983; Meece, Blumenfeld, y Hoyle, 1988; Wehlage et al., 1989); y el *engagement* emocional -aspectos afectivos sustentados en las relaciones interpersonales del estudiante con sus pares, docentes, e integrantes de la institución educativa, el sentirse identificado con los valores de la institución, y reconocerse exitoso en los resultados obtenidos en las tareas que allí realice- (Connell y Wellborn, 1991; Finn, 1989; Lee y Smith, 1995; Skinner y Belmont, 1993; Stipek, 2002; Voelkl, 1997).

Recientemente, Reeve y Tseng (2011) han delineado un cuarto componente, el *engagement* agéntico, el cual se refiere a los aportes de los estudiantes en la construcción de un ambiente de aprendizaje y a las instrucciones que éstos reciben del docente. Lo postulado por los autores sobre la temática ha versado sobre la importancia de considerar una relación bidireccional en el ámbito de aprendizaje, especialmente el espacio áulico, siendo que gran parte del tiempo, las interacciones entre alumnos y docentes promueven cambios en los primeros, evidenciables en sus patrones de *engagement* conductual, cognitivo y afectivo, y en las conductas de apoyo e instrucción impartidas por los segundos (Pelletier, Seguin-Levesque, y Legault, 2002; Reeve y Tseng, 2011; Skinner y Belmont, 1993).

A partir de lo expuesto hasta el momento, se formula en el presente trabajo como problemática de investigación, el delinear adecuadamente cuáles son los aportes más consistentes del modelo de *engagement* agéntico al corpus teórico del *engagement*, profundizando en sus bases teóricas, conceptuales, y las investigaciones de carácter empírico que abordaron la temática. Se espera que la información presentada en esta investigación resulte de utilidad para profesionales del ámbito educativo, quienes deseen incorporar mayores conocimientos sobre las variables involucradas en el desempeño de sus estudiantes.

Método

Se realizó una extensa búsqueda bibliográfica del término *engagement* en idioma español, inglés, y portugués en distintas bases de datos de uso corriente en el campo investigativo –SciELO, Dialnet, Redalyc, Psycodoc, Doaj, Sage Journal Online, Lilacs, y PsycLIT-. Se tuvieron en cuenta artículos teóricos y de revisión que aportaran las bases conceptuales sobre el modelo, así como artículos de investigación empíricos, los cuales contribuyeron a delimitar la relevancia y utilidad del modelo de *engagement* agéntico en el ámbito educativo.

Desarrollo

Engagement estudiantil

Las primeras aproximaciones sobre el constructo pueden rastrearse hasta los años 30 del siglo pasado, y provinieron de la mano del psicólogo educacional de nacionalidad estadounidense-

se Ralph Tyler, quien dedicó gran parte de su obra a introducir grandes modificaciones en las prácticas escolares de su país (Wraga, 2017). Tyler se centró en estudiar el tiempo empleado en la realización de tareas escolares y su efecto positivo en el aprendizaje, lo cual posteriormente condujo a otros investigadores a definir el término *engagement* (Wraga, 2017).

Posteriormente, entre los años 60 y 70, de la mano de Robert Pace, se logró una formulación más amplia del constructo, al incluir aspectos relacionados no solo al tiempo que le dedicara el estudiante a sus tareas, sino también a la calidad del esfuerzo empleado por éste en la gran variedad de actividades propias de la vida académica y los logros obtenidos en consecuencia a su involucramiento (Kuh, 2009; Pace, 1984). Asimismo, comenzaron a cobrar importancia las características propias de las instituciones en lo referente a las distintas comodidades que pudieran ofrecer -a nivel educacional, cultural, recreacional-, y la calidad del establecimiento de las relaciones entre pares y profesores (Pace, 1984).

Diversos autores (Axelson y Flick, 2010; Kuh, 2009; Trowler, 2010) reconducen a Alexander Astin, Profesor Emérito de la Universidad de California en Estados Unidos, el crédito por acuñar el término *engagement* aproximadamente en los años 80, y por llevar la investigación sobre la temática al nivel que actualmente presenta. Astin (1984) postuló en su Teoría sobre el Involucramiento una relación directa entre el grado de involucramiento, es decir la relación entre la cantidad y calidad de la energía física y psíquica invertida por el estudiante en sus experiencias académicas y el aprendizaje logrado.

En tiempos más recientes, pueden destacarse los trabajos de George Kuh (2001, 2003, 2009) y otros (Bridges, Kinzie, Nelson-Laird, y Kuh, 2008), quienes establecieron una relación tan simple como evidente acerca del *engagement* y el aprendizaje: mientras más practique un estudiante y obtenga, a su vez, un mayor *feedback* de sus trabajos académicos, mayor será la información que logre asimilar con respecto a lo que aprenda (Kuh, 2003). Más aún, la comprensión de Kuh sobre el *engagement* permitió extender los efectos de este concepto no solo al ámbito educativo en cuanto al desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante, sino posteriormente, en su calidad de vida post-universitaria (Kuh, 2003). Estos autores seguían la línea sobre conceptualizar al *engagement* no sólo como un fenómeno propio de la esfera estudiantil, especialmente teniendo en cuenta las repercusiones que pudiera tener en el rendimiento académico (Pascarella, 1985), sino también como una tarea u obligación de instituciones educativas en mejorar sus prácticas y metodologías de enseñanza. Asimismo, priorizaron el involucramiento de los estudiantes en actividades curriculares y co-curriculares, la interacción con la institución, tales como autoridades y docentes, y la relación con sus pares (Kuh, 2009). A partir de lo expuesto, se torna evidente cierta amplitud de criterios a la hora de definir el *engagement*, dificultando esto, a su vez, generar una taxonomía o modelo teórico que dé cuenta de

sus manifestaciones en los estudiantes. Así por ejemplo, existen una gran cantidad de modelos que abordaron el constructo de manera tanto bifactorial –incluyen la dimensión conductual y la emocional- (Finn, 1989; Skinner, Kindermann, y Furrer, 2009), como trifactorial –conductual, cognitivo, emocional- (Fredricks et al., 2004).

Uno de los modelos sobre *engagement* que ha tenido un gran arraigo en el área, es el de Fredricks et al. (2004). De esta manera, los autores delimitaron el *engagement* conductual, el cual ha sido teorizado desde tres vertientes, a saber, conductas positivas -adherir a las normas de clase, seguir las reglas que le son dadas al estudiante, y evitar involucrarse en acciones díscolas y transgresoras del orden escolar-, participar en tareas académicas y de aprendizaje -aportar argumentos que contribuyan a discusiones o debates, formular preguntas, prestar atención, concentrarse, ser persistente y esforzarse-, y el involucrarse en actividades relacionadas a lo académico-participar en la dirección de la institución, realizar deporte-. Por su parte, el *engagement* emocional conglomeraba aspectos psicológicos, motivacionales, y afectivos, los cuales, de modo general, se refieren a las reacciones emocionales positivas y negativas experimentadas por los estudiantes para con los profesores, compañeros de clase, tareas académicas, y la institución educativa en general. Asimismo, los indicadores que se describen como protagonistas en estudiantes involucrados son la presencia de interés y felicidad, la falta de aburrimiento, ansiedad y tristeza, y los sentimientos de pertenencia e identificación para con la institución y sus valores. En último lugar, el *engagement* cognitivo, ha sido conceptualizado teniendo en cuenta aspectos diversos, tales como el involucramiento en tareas de aprendizaje -flexibilidad en la resolución de problemas, preferencia por el trabajo duro, contar con una manera positiva para lidiar con los fracasos-, y las habilidades psicológicas con las que cuenta el estudiante, que le permiten comprender los contenidos académicos y dominar las habilidades requeridas para hacerlo- motivación intrínseca, aprendizaje autorregulado, el ser estratégico al momento de estudiar, entre otros- (Fredricks et al., 2004; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005).

Independientemente de los diversos abordajes sobre el *engagement*, su investigación no ha cesado y puede decirse que se mantiene actualmente en auge (Fredricks, Filsecker, y Lawson, 2016). Para entender el grado de relevancia que tiene el constructo en el ámbito educativo, es suficiente con revisar la literatura sobre el tema (Alrashidi, Phan, y Ngu, 2016; Fredricks et al., 2004; Trowler, 2010), siendo que los investigadores se han centrado en el valor explicativo del *engagement* sobre aspectos diversos como el abandono de los estudios, rendimiento académico, logros en el aprendizaje, y el desarrollo de un pensamiento crítico (Carini, Kuh, y Klein, 2006; Finn y Rock, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y Fernández, 1989). Además, se ha registrado que niveles elevados de *engagement* en estudiantes se correlacionan con mayores niveles de atención, interés, disfrute,

y esfuerzo en dominar nuevas habilidades, mientras que bajos niveles de involucramiento se relacionan con aburrimiento, inatención y pasividad (Bohnert, Fredricks, y Randall, 2010).

Modelo del *Engagement* Agéntico de Reeve y Tseng (2011).

Los autores definen el *engagement* agéntico, también denominado agencia-personal, como una forma de involucramiento estudiantil de carácter intencional, proactivo, y constructivo, en la que el estudiante contribuye al mejoramiento de las instrucciones dadas por el docente y al enriquecimiento de su ambiente de aprendizaje (Reeve y Tseng, 2011). La manera en la que un estudiante se compromete de manera agéntica, implica acciones tales como ofrecer ideas, expresar sugerencias en clase, formular preguntas, comunicar su necesidad de ayuda o apoyo en caso de no comprender algún tema, demostrar su nivel de interés o desinterés en las actividades a realizar y en las temáticas abordadas en clase, así como enunciar sus preferencias, gustos o disgustos con el proceso de enseñanza (Borges-Solano, 2015; Reeve, 2013).

Un aspecto central de este modelo que es soslayado por Reeve y Tseng (2011), es el considerar a los modelos que abordan el *engagement* únicamente desde sus componentes cognitivos, conductuales, y emocionales como insuficientes en la comprensión y evaluación de lo que realmente sucede en las aulas. Principalmente, la diferencia entre el *engagement* agéntico y los tres tipos de *engagement*, radica en que los segundos consisten en que el estudiante adopte directamente las instrucciones del docente de la manera en que son impartidas, mientras que el primero implica un accionar proactivo que tiene lugar incluso antes de iniciarse el intercambio con el docente (por ejemplo en el caso de que los estudiantes propongan una actividad inicial). De esta manera, un estudiante comprometido agénticamente crea momentos de autosuficiencia en cuanto a su aprendizaje en el espacio áulico al emprender acciones que enriquecen, modifican, personalizan, y favorecen el flujo de las instrucciones del docente. Esto genera efectos que se manifiestan en el plano relacional del estudiante con sus pares y con el docente, con quien establece una relación colaborativa de carácter transaccional (Reeve, 2013).

De manera sucinta, la forma en la que se operacionalizó este cuarto componente del *engagement* incluyó acciones emprendidas por los estudiantes tales como, hacer preguntas durante la clase, decirle al docente qué les gusta y qué no, dejarle saber al docente qué es lo que les interesa, expresar sus preferencias, opiniones, y ofrecer sugerencias sobre cómo se podría mejorar la clase (Reeve, 2013). El efecto producido por dichas acciones no solo posibilita una mejora en el ambiente de aprendizaje, sino que además potencia la motivación del estudiante en la realización de sus tareas, lo cual podría repercutir en su progreso académico (Reeve, 2013).

Investigaciones sobre el *engagement* agéntico.

Con anterioridad a la existencia de métodos de evaluación válidos y confiables, la forma de cuantificar los aportes del estudiante en la clase era mediante un sistema denominado *Hit-Steer Observation System* (Fiedler, 1975; Koenigs, Fiedler, y deCharms, 1977), el cual consistía en contabilizar la frecuencia de los intentos del estudiante en modificar algún comportamiento del docente, a la par que evaluaba si el intento había sido exitoso. De esta manera, la cantidad de intentos exitosos reflejarían el nivel de *engagement* agéntico del estudiante, mientras que la manera de responder del docente resultaría en un indicador de su estilo para motivar -autónomo o controlador- (Fiedler, 1975; Koenigs, Fiedler, y deCharms, 1977; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004). De esta manera, el abordaje investigativo del *engagement* agéntico, con una metodología científica válida y confiable en su evaluación, se registra a partir de los desarrollos de Reeve y Tseng (2011), quienes construyeron el *Agentic Engagement Questionnaire* (AEQ) compuesto por cinco ítems y con un formato de respuesta Likert de siete posiciones (1= Completamente en desacuerdo a 7= Completamente de acuerdo). Dicha escala fue luego revisada (Reeve, 2013), se adicionaron cinco ítems más y se modificó su nombre a *Agentic Engagement Scale* (AES). Ambas formas del instrumento, las cuales presentaron adecuadas evidencias psicométricas de confiabilidad y validez, fueron administradas a estudiantes de distinto nivel académico y en distintos países, con resultados prometedores.

En Asia, los creadores de la escala evaluaron a 369 estudiantes de nivel medio de la ciudad de Taipei en Taiwán. Los resultados arrojaron una asociación estadísticamente significativa y directa entre el *engagement* agéntico y los tres tipos de *engagement* restante, con la motivación del estudiantado y su rendimiento académico (Reeve y Tseng, 2011). Por su parte, Reeve y Lee (2014) administraron el AES, junto con instrumentos para evaluar satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, autoeficacia, objetivos de aprendizaje, rendimiento académico, y los tres tipos de *engagement* estudiantil, a una muestra de 351 estudiantes de nivel medio de la ciudad de Seúl en Corea en distintos períodos a lo largo de un semestre, con el fin de determinar si cambios en el *engagement* agéntico producían a su vez cambios longitudinales en los estudiantes. Los investigadores reportaron que el *engagement* estudiantil, en sus cuatro componentes, era un buen predictor del rendimiento académico y de los cambios en la motivación del estudiantado, incluyendo el sentido de eficacia y la satisfacción de necesidades básicas; sin embargo, el *engagement* no explicaba los cambios en los objetivos de aprendizaje.

Otra investigación que puede citarse fue llevada a cabo en Italia, donde se evaluó el *engagement* estudiantil de 1064 estudiantes de nivel medio mediante la versión adaptada al medio local del AES (Mameli y Passini, 2017), junto con otros instrumentos que evaluaban las dimensiones del *engagement* conductual, cognitivo, y emocional. Por un lado, los resultados validaron las propie-

dades psicométricas de la adaptación italiana del AES. Por el otro lado, se estableció el grado de asociación entre los cuatro tipos de *engagement*, la motivación del estudiante, y satisfacción de necesidades psicológicas básicas, siendo en todos los casos de carácter significativo estadísticamente y directo (Mameli y Passini, 2018). Estos hallazgos permiten indicar que existe una estrecha relación entre los cuatro tipos de *engagement*, sin que ocurra un solapamiento entre ellos, y que un contexto educativo, favorecedor de la motivación intrínseca de los estudiantes por la realización de sus tareas, permite la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en los mismos -autonomía, vinculación, y competitividad- (Mameli y Passini, 2018; Ryan y Deci, 2000). No obstante, este estudio no comprobó asociación alguna entre el *engagement* agéntico y el rendimiento académico.

Conclusiones

A partir de lo expuesto en el presente trabajo, puede concluirse de manera preliminar que la teoría sobre el *engagement* agéntico, si bien de reciente origen, ha contribuido al *corpus* teórico-conceptual del *engagement* dando lugar a un papel más activo en el estudiante con respecto a su ambiente de aprendizaje, y efectivamente, engloba aspectos que los componentes cognitivo, conductual, emocional del *engagement*, no han abordado (e. g. la posibilidad que tiene el estudiante de modificar las consignas dadas por el docente, y de construir su ambiente de aprendizaje, produciendo cambios en la respuesta del docente). Otro aspecto a recalcar en el desarrollo del *engagement* agéntico remite a la falta de un mayor número de investigaciones que lo aborden. Asimismo, los resultados arrojados por algunas investigaciones, referidas principalmente a su relación con los restantes componentes del *engagement* y otras variables de relevancia en el ámbito educativo, son percibidos como prometedores y, si bien incipientes, han confirmado la importancia de fomentar el constructo en estudiantes.

En conclusión, se espera que el presente trabajo resulte en un aporte útil a investigadores, docentes, y profesionales interesados en la temática del *engagement* estudiantil en general, y en el *engagement* agéntico en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Astin, A. (1984). Student Involvement: A development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education
- Alrashidi, O., Phan, H., y Ngu, B. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, 9 (12), 41-52. doi:10.5539/ies.v9n12p41
- Axelson, R., y Flick, A. (2011). Defining Student Engagement. *Change the Magazine of Higher Learning*, 43 (1), 38-43. doi: 10.1080/00091383.2011.533096

- Birch, S., y Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. Recuperado de <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/the-teacher-child-relationship-and-childrens-early-school-adjustm>
- Borges-Solano, L.Y. (2015). *El compromiso escolar de los estudiantes en República Dominicana: validación de su medida y de las variables de su red nomológica* (tesis de doctorado). Unicersitat de València, Valencia, España.
- Bridges, B.K., Kinzie, J., Nelson Laird, T., y Kuh, G.D. (2008). Student engagement and student success at Historically Black and Hispanic-Serving Institutions. En M. Gasman, B. Baez, y C.S.V. Turner (Eds.), *Understanding Minority-Serving Institutions* (pp. 217-236). Albany: SUNY Press.
- Carini, R., Kuh, G., y Klein, S. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education, 47*(1), 1-32. doi: 10.1007/s11162-005-8150-9
- Connell, J.P., y Wellborn, J.G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. En M.R. Gunnar y L.A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. Self processes and development (pp. 43-77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Corno, L., y Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18*(2), 88-108. doi.org/10.1080/00461528309529266
- Crick, R.D. (2012). Deep engagement as a complex system: Identity, learning power and authentic enquiry. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 675-694). New York: Springer.
- Fiedler, M.L. (1975). Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology, 67*, 735-744.
- Finn, J. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi:10.3102/00346543059002117.
- Finn, J., y Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234. doi:10.1037/0021-9010.82.2.221.
- Finn, J., Pannozzo, G., y Voelkl, K. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*(5), 421-434. doi.org/10.1086/461853
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School Engagement. En K.A. Moore y L.H. Lippman (Eds.), *The Search Institute series on developmentally attentive community and society. What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi: org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Fredricks, J.A., Filsecker, M., y Lawson, M.A. (2016). Student engagement, Context, and Adjustment: Addressing definitional, Measurement, and Methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1-4. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
- Lee, V. y Smith, J. (1995). Effects on high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 68* (4), 241-270. doi: 10.2307/2112741
- Mameli, C., y Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: An Italian validation of the Student Engagement Scale and of the Agentic Engagement Scale. *Methodology in Applied Psychology, 24*, 527-541. doi:10.4473/TPM24.4.4
- Mameli, C., y Passini, S. (2018). Development and Validation of an Enlarged Version of the Student Agentic Engagement Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 0*(0), 1-14. doi:10.1177/0734282918757849
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523. doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514
- Montenegro, A. (2017). Comprendiendo el concepto de compromiso agéntico de los estudiantes en su aprendizaje. *Colombian Applied Linguistics Journal, 19*(1), 117-128. doi: 10.14483/calj.v19n1.10472
- Koenigs, S., Fiedler, M., y de Charms, R. (1977). Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation. *Journal of Applied Social Psychology, 7*, 95-114.
- Kuh, G. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning Inside the National Survey of Student Engagement. *Change, The magazine of Higher Learning, 33* (3), 10-17. doi: 10.1080/00091380109601795
- Kuh, G. (2003). What We're Learning About Student Engagement from NSSE. *Change. The magazine of Higher Learning, 35*(2), 24-32. Recuperado de [http://cpr.indiana.edu/uploads/Kuh%20\(2003\)%20What%20We're%20Learning%20About%20Student%20Engagement%20From%20NSSE.pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/Kuh%20(2003)%20What%20We're%20Learning%20About%20Student%20Engagement%20From%20NSSE.pdf)
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research, 141*, 5-21. doi:10.1002/ir.283
- Pace, C.R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California Center for the Study of Evaluation.
- Pascarella, E. (1985). Students' affective development within the college environment. *Journal of Higher Education, 56*(6), 640-663. doi.org/10.2307/1981072
- Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186-196. doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579-595. doi: 10.1037/a0032690
- Reeve, J., y Lee, W. (2014). Student's Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology, 106* (2), 527-540. doi: 10.1037/a0034934

- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Skinner, E., y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of the teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232483889_Motivation_in_the_classroom_Reciprocal_effect_of_teacher_behavior_and_student_engagement_across_the_school_year
- Skinner, E., Kindermann, T., y Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: a conceptualization and assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69* (3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Trowler, V. (2010) *Student Engagement Literature Review*. York, U.K.: Higher Education Academy.
- Voelkl, K.E. (1996). Measuring Students' Identification with School. *Educational and Psychological Measurement, 56*(5), 760-770. doi: 10.1177/0013164496056005003
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., y Fernández, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York: Falmer.
- Wraga, W. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación, 4*(2), 227-252. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.156>

REFLEXIONES SOBRE LA SIGNIFICATIVIDAD Y APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA EN EXTENSIONISTAS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA U.N.L.P. A PARTIR DE LA AMPLIACIÓN DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS

Fernández Francia, María Julia; Perín, Giuliana Carolina; Izurieta, María Rosario; Arpone, Soledad
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación (I+D) "Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Con-vivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas. Cruce de fronteras con apropiación participativa de herramientas y estrategias para la inclusión educativa y análisis de impactos en comunidades y prácticas", dirigido por Mg. C. Erausquin. El mismo se centra en la apropiación participativa de experiencias y sentidos que realizan estudiantes, egresados y tutores académicos de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. En esta oportunidad focalizaremos en el análisis de las respuestas a la pregunta por la percepción (lo que pensó y lo que sintió) el profesional sobre su aprendizaje a partir de la experiencia y el de quienes también participaron en la intervención, pregunta que forma parte del Instrumento de Reflexión sobre el Aprendizaje Expansivo, que en el marco del proyecto arriba citado se analiza con la Matriz de Análisis Complejo de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos, desarrollada por Marder y Erausquin (2016), en UNLP. El cuestionario se administró a extensionistas alumnos, graduados y docentes participantes del proyecto de extensión "Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias" (Directora Dene-gri Adriana, Co-Directora Iglesias Irina).

Palabras clave

Aprendizaje expansivo - Extensión - Apropiación participativa - Convivencia

ABSTRACT

REFLECTIONS ON THE SIGNIFICANCE AND LEARNING OF EXPERIENCE IN EXTENSIONISTS OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY OF THE U.N.L.P. FROM THE EXTENSION OF THE ANALYSIS MATRIX
The present work is part of the Research Project "Expansive Learning and Construction of Senses of Coexistence in University Extension Networks in Schools. Crossing borders with participatory appropriation of tools and strategies for educational inclusion and analysis of impacts on communities and practices", led by Mg. C. Erausquin. It focuses on the participatory appro-

priation of experiences and meaning made by students, graduates and academic tutors of Psychology at the National University of La Plata. In this opportunity we will focus on the analysis of the answers to the question about the perception (thoughts and feelings) of the professional about his own learning from the experience and those who also participated in the intervention. This question was a part of the Instrument of Reflection on Expansive Learning, which in the framework of the aforementioned project is analyzed with the Matrix of Complex Analysis of Expansive Learning of Educational Agents, developed by Marder and Erausquin (2016), in UNLP. The questionnaire was administered to extension students, graduates and teachers participating in the extension project "Coexistence, social bond and construction of legalities, expanding trajectories and significant learning in secondary schools" (Director Dene-gri Adriana, Co-Director Iglesias Irina).

Key words

Expansive learning - Extension - Participatory appropriation - Coexistence

Trabajo completo

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación (I+D) "Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Con-vivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas. Cruce de fronteras con apropiación participativa de herramientas y estrategias para la inclusión educativa y análisis de impactos en comunidades y prácticas", dirigido por Mg. C. Erausquin. Entre los objetivos del proyecto de encuentra la indagación del entramado de aprendizaje expansivo y construcción de conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en formación y formadores, en el cruce de fronteras entre Universidad y Escuelas. Hace foco en la apropiación participativa de experiencias y sentidos que realizan estudiantes, egresados y tutores académicos de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo se analizan giros cognitivos y actitudinales entre inicio y cierre de las prácticas de extensión universitaria, trayectorias y estructuras de inter-agencialidad configuradas para análisis y resolución de problemas. Se reali-

zan análisis cualitativos de sistemas representacionales, perspectivas, posicionamientos y significados elaborados mediante negociación y apropiación por los participantes.

En esta oportunidad, focalizaremos en el análisis de las respuestas a la pregunta por la significatividad y el aprendizaje de la experiencia. Ésta última forma parte del Instrumento de Reflexión sobre el Aprendizaje Expansivo, elaborado en base una adaptación del “Cuestionario de Situación–Problema” y una expansión del mismo a problemas en los que se demanda una intervención al agente profesional desde diferentes roles y funciones (del dispositivo escolar como en el educativo informal), para resolver un problema o evitar la consecuencia del mismo. Las preguntas incluidas en dicho instrumento que aquí se analizan giran en torno a la percepción (lo que pensó y lo que sintió) del profesional sobre su aprendizaje a partir de la experiencia y acerca de quienes también participaron en la intervención. Puede tratarse de una intervención en la que participó directamente o como observador, alumno, relator, y allí destacará lo que se percibe como aprendizaje del profesional psico–socio–educativo, docente o directivo escolar, que realizó la intervención descripta.

El cuestionario se administró a extensionistas alumnos, graduados y docentes participantes del proyecto de extensión “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias” (Directora Denegri Adriana, Co-Directora Iglesias Irina) que se desarrolló durante 2017, y entre cuyos objetivos se destaca el de favorecer el acceso pleno a la educación de adolescentes y jóvenes y la co-construcción de tramas de acciones para mejorar los aprendizajes de la convivencia a partir del establecimiento y/o reconocimiento de legalidades y metabolización pedagógica de conflictos.

Las respuestas al cuestionario fueron analizadas con la *Matriz de Análisis Complejo de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos, desarrollada por Marder y Erausquin (2016)*, en UNLP, que tiene el fin de focalizar en el “aprendizaje expansivo, construcción de sentidos y cambios en intervenciones”. En este caso particular se focalizará en la Dimensión V (aprendizaje de la experiencia), que se organiza en tres ejes: 1. Tipo de aprendizaje (apunta a comprender si se tienen en cuenta y/o se articulan las dimensiones emocional, relacional o cognitiva en la experiencia de aprender), 2. Contenidos de los aprendizajes (pretende especificar qué es lo que se aprende: si son contenidos conceptuales, académicos, etc. y si están articulados y vinculados al contexto) 3. Sujetos/agentes del aprendizaje (intenta delimitar si se integra como tales sólo a la propia persona o al profesional, si refiere a un equipo, a actores sectoriales, y si los articula significativamente).

Metodología

La forma de recolección de la información fue a partir de la administración de un cuestionario autoadministrado, con consentimiento previo, al inicio (pre-test) del Proyecto de Exten-

sión mencionado, con todos los sujetos participantes, y luego se toma a modo de post-test a los mismos sujetos, al finalizar el Proyecto. El instrumento ha sido administrado a diversas poblaciones de sujetos (psicólogos y profesores en formación y extensionistas) de diferentes unidades académicas (Erausquin et al., 2017). Tiene cinco preguntas abiertas, y cada persona desarrolla, en forma de narrativa a) el recorte de una situación-problema; b) la intervención realizada, c) las herramientas utilizadas, d) los resultados alcanzados y e) a qué los atribuye.

A la *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin & Bur, 2013) se le incorporan 5 nuevas dimensiones (Marder & Erausquin, 2015). El análisis cualitativo de las temáticas abordadas en las respuestas a los Cuestionarios administrados, muestra narrativas y elaboraciones reflexivas referidas a vivencias propias de los extensionistas (docentes, graduados y alumnos), al interior de sus prácticas. En particular se analizan las respuestas a preguntas que indagan por lo más significativo a destacar de la experiencia, lo que se sintió al trabajar en ella y lo que cree haber aprendido, enlazando dichas respuestas con las implicancias y demandas propias del trabajo extensionista.

Marco teórico

El *aprendizaje expansivo* es una forma de pedagogía, a través del cambio del régimen de producción, distribución y consumo que involucra el trabajo. Se caracteriza principalmente por tener una dimensión transformadora, y horizontal del aprendizaje, pues a través del diálogo colectivo se crea el conocimiento y transforma la realidad. El *aprendizaje por expansión* del trabajo profesional se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001). Partiendo de la *mediación cultural* (Vygotsky, 1988), Engeström sitúa objetos e intenciones en sistemas de interacciones multi-triádicas de comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación (“triángulo mediacional expandido”). Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* y la toma de conciencia de las mismas puede habilitar la superación de círculos viciosos de reproducción, co-configurando objetos y artefactos nuevos, y re-visibilizando lo que se nos oculta por la posición que ocupamos en el sistema societal.

El Estatuto de Nuestra Universidad, la UNLP, reconoce el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión como funciones primordiales. En este marco la extensión, en tanto proceso educativo no formal, apuntará a contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales que afectan el bienestar de la comunidad (particularmente de los sectores más vulnerables), la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural. Consistirá en un proceso de doble vía planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deberán contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión con el objeto de generar conocimiento a través de

un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social (Estatuto UNLP, 2008). El desafío de integrar a la Universidad con la sociedad e involucrarla en la elaboración de una respuesta útil y comprometida es un motor de la Extensión Universitaria de la UNLP, con la convicción de que de esta manera la universidad contribuye a la mejora de la calidad de vida, a la inserción social y desarrollo personal de todos los actores sociales involucrados.

Análisis de las respuestas

Las respuestas fueron analizadas destacando aquellos puntos que se vinculan con la noción de extensión arriba citada y de las posibilidades de crear conocimiento de forma colectiva que la noción de aprendizaje expansivo revela. Tanto en los pretest para reconocer la potencialidad de los sujetos para la realización de este tipo de intervenciones, como en los postest en los que se revela la formación que la participación en este tipo de proyectos supone para un/a estudiante, graduado/a o docente. De los pre-test analizados surge como destacable: el entusiasmo y la curiosidad, la valoración del trabajo conjunto, la importancia de que los destinatarios se sientan escuchados, valorados, etc., cierta visión crítica o problematizadora del contexto en que se enmarca el problema, la posibilidad de producir algún cambio significativo en la forma de vincularse de los destinatarios, así como las expectativas con respecto al futuro trabajo en las escuelas.

Por ejemplo, en el marco de una intervención vinculada a problemas de conducta y bajas notas de un estudiante una extensionista menciona: *“Lo más significativo fue el trabajo interdisciplinario que se realizó y las estrategias que se intentaron utilizar para cambiar algo de la situación (...) Lo más importante es sentir que los chicos prestaban atención y trabajaban con nosotros ya que les demostrábamos interés en ellos. Por ahí, los profes ya están cansados y no motivan a los chicos y creo que eso los jóvenes lo perciben”*.

Con respecto a las expectativas del trabajo con la convivencia escolar en particular, una extensionista alumna expresa: “Imagino que se podrían lograr cambios significativos en los lazos sociales de ese grupo”, manifestando sus ganas de intervenir en los grupos asignados, a fin de generar transformaciones en los vínculos. La misma extensionista, menciona que “Los resultados dependen del trabajo en conjunto y la posibilidad de los extensionistas de irrumpir en la cotidianidad de esa institución”. Otra extensionista alumna, hace referencia a sus ganas de participar y la incertidumbre con respecto a lo que va a encontrar en las escuelas: “Por el momento siento curiosidad, ganas de trabajar y conocer qué es lo que presentarán las escuelas”.

Por su parte, desde un posicionamiento crítico, un extensionista graduado señala que la participación en el Proyecto mencionado podría ayudarle a repensar sus propias prácticas. En palabras suyas, su participación como extensionista permitiría: “La posibilidad de identificar las dificultades y de buscar alternativas

en prácticas futuras de enseñanza.” Es preciso añadir que dicho extensionista, trabajaba como docente en escuelas secundarias públicas y en su pre-test advertía dificultades con respecto a la existencia de conflictos en sus clases, expresando sentirse “sobrepasado por la situación, apenado por el destino incierto de los alumnos y enemistado con el funcionamiento altamente burocrático e impersonal del sistema educativo provincial”.

En los pos-test encontramos referencias a: la valoración de la interdisciplinariedad tanto desde el punto de vista del enriquecimiento de la intervención puntual como en su sentido formativo para la totalidad de los profesionales participantes, la importancia de reconocer las demandas y problemas del contexto a fin de resignificar la demanda para generar la intervención, la centralidad de la planificación de las intervenciones, y que éstas resulten formativa más allá de la solución del problema puntual que se presenta.

Una extensionista alumna menciona al respecto que: “Me resultó interesante el visibilizar que lo que en principio era problemático en realidad no lo era necesariamente, sino que de hecho sirvió de motor para el taller y lo que queríamos trabajar” “Sentí que estaba haciendo algo que valía la pena y escuchando realmente (...) alojando”.

El extensionista graduado mencionado anteriormente, en su pos-test destaca: “La posibilidad de acercarme a la escuela desde un lugar no convencional y en conjunto con un grupo de profesionales, todos predispuestos a desarrollar actividades con el objetivo de disminuir la violencia y fortalecer los lazos sociales”. “Sentí la responsabilidad de llevar a cabo experiencias de intervención que hasta el momento sólo había esbozado de manera teórica”. “Aprendí a compartir actividades asociadas a la enseñanza con otras personas capacitadas en otras especialidades, lo que me permitió encontrarme con herramientas desconocidas hasta el momento”.

En el siguiente ejemplo, se vislumbra el primer acercamiento de una extensionista alumna a una escuela como profesional en formación. Pueden percibirse en ella ansiedades propias de lo que significó la participación en una nueva experiencia y, como tal, las incertidumbres con respecto a ciertas dificultades que atravesó durante su práctica; al trabajar en un contexto desconocido, en el que no sabía con qué se iba a encontrar. *“Lo más significativo para mí fue tener un primer acercamiento al ámbito educativo, enfrentándome con realidades complejas que implican desafíos que para superarlos requieren de un trabajo comprometido y en conjunto.”*

“Las sensaciones fueron múltiples, más que nada al inicio del encuentro con los chicos siempre estaba presente la incertidumbre, la ansiedad, el temor de no saber qué hacer ante las dificultades que se presentaban”

A su vez, valora la posibilidad de seguir trabajando en la institución educativa donde se desempeñó como extensionista, visualizando esta situación como proyecto a futuro: *“Finalmente me quedo con la sensación de haber logrado dejar abierto el camino*

para continuar trabajando con esa escuela, con los docentes, directivos y los chicos en un proyecto que se evidencia más a largo plazo.”

Estas ansiedades pudieron disminuir con el trabajo colaborativo al interior de cada sub-grupo, valorando el aprendizaje con otros en la planificación de talleres, entrevistas, observaciones y demás actividades propias del trabajo en extensión:

“Aprendí lo que es el trabajo en conjunto, la importancia de la planificación y de tener herramientas para poder superar los obstáculos que se presentan cuando lo planificado no es suficiente”.

Reflexiones finales

Del recorrido realizado se desprende que gran parte de los/as participantes han experimentado, vivenciado y autopercebido un aprendizaje integral, que contempla aspectos relacionales, emocionales, cognitivos y de contenido académico y contextual, aunque integrado de manera singular en cada caso. El gran potencial que supone la predisposición a planificar conjuntamente intervenciones que además estén de acuerdo a los intereses y necesidades recabados en cada contexto, que al mismo tiempo puede ser mirado críticamente, nos habla del reconocimiento que los/as extensionistas logran de la multiplicidad de voces presentes en los escenarios educativos en los que se despliegan las experiencias. Ello, asimismo, da cuenta de una toma de conciencia creciente por parte de ellos/as acerca de la importancia del reconocimiento de las contradicciones y los conflictos entre actores y agencias y del acompañamiento inter-profesional para la creación de nuevas condiciones para superar las dificultades. Las mismas remiten a problemáticas diversas, y las soluciones propuestas contribuyen no sólo a la solución del problema puntual sino a una mejora en su conjunto: de la calidad de vida, de la inserción social y del desarrollo personal de todos los actores sociales involucrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centeleghe, M.E., Marder, S.E., Casanovas, S., & Pastrana, G. (2015). Aprendizaje expansivo de los psicólogos en un proyecto de extensión en escenarios educativos. In *V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2015)*.
- 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 *Estudiar las prácticas Chaiklin S. y Lave J.(comps)*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. *Mind, Culture, and Activity*, 14(1-2), 23-39. <https://doi.org/10.1080/10749030701307689>
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, 13 173-197 .
- Erausquin, C., Barloqui, D., Scabuzz, A., & Fernández Knudsen, M. (2015). Aprendizaje expansivo y significatividad de la experiencia. In *V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (La Plata, 2015)*.
- Universidad Nacional de La Plata (2008). Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf (23 de julio de 2016).
- Marder, S., Erausquin, C. (2015). “El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo”. *Trabajos de 5as Jornadas de Investigación*, 2016 Facultad de Psicología UNLP. ISBN 978-950-34-1498-9, Libro Digital.
- Marder, S.E., & Erausquin, C. (2016). El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. *V Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología (Ensenada, 2016)*.
- Vygotski, L. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1988.

CONOCIMIENTO SOCIAL Y ESCUELA. LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel
Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

RESUMEN

A partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados “Fenómenos Didácticos” y del uso de ciertas mediaciones semióticas, intentamos, en este trabajo, enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento social escolar. A tal fin partimos 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 (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991). Hemos llegado así, 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 construido en la escuela. 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. De este modo hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas.

Palabras clave

Psicología cultural - Transposicion didactica

ABSTRACT

SOCIAL KNOWLEDGE AND SCHOOL

Based on the analysis of didactic situations, the so-called “educational phenomena” and the use of certain semiotic mediations, we try, in this job, focus on certain aspects of the construction of social knowledge school. To this end we start from a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, coding them and consequently building categories that are then tested in their descriptive capacity in a round-trip game (Glasser and Strauss, 1967; Strauss and Corbin, 1988; Burawoy, 1991).. We have thus arrived at certain provisional conclusions about the meaning negotiation processes that take place in the classroom and its effects on the knowledge built in the school. We try to be, then, our work, the construction of a viewpoint, that using certain concepts of cultural psychology, in its narrative approach, try to give a descriptive account of some characteristics of these phenomena. In this way we have built and put to the test a first and provisional categorial matrix of analysis of didactic situations.

Key words

Cultural psychology - Didactic Transposition

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 entre los datos empíricos y las categorías de análisis (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991.) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte 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 construido en la escuela. Creemos que el análisis recién señalado es esencial a los fines de lograr un conocimiento escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula: por un lado, la pretendida voz autorizada del conocimiento erudito cargado con instrumentos cognitivos específicos (conceptualización, explicación ect) en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica; El presente trabajo intenta indagar, en ese marco, acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento en la escuela utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados “Fenómenos Didácticos” (Chevallard, 1981; 1994; Brousseau, 1986). Partimos, por tanto, de la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significaciones) que el docente se propone. 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.

A tal fin, utilizaremos 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. El trabajo de investigación, fuente de este artículo, intenta aportar a este logro.

El concepto central que articula al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea** tal como lo reconstruyeron Newman, Griffin y Cole (1991) a partir de la concepción inicial de Leontiev (1983, 1984).

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, acciones 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 (op cit.) 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 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 (Chevallard, 1991; 1994) 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 que utilizamos en tal análisis. No es tampoco esa nuestra intención en este artículo. Pero delinearemos aquí brevemente a modo ilustrativo algunos de las que creemos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras investigaciones.

Tal es el caso del denominado **cambio conceptual**. Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos (y en consecuencia voces diversas, en tanto portadoras de instrumentos cognitivos específicos). Tales ideas, modelos y voces son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunes, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Otros conceptos que creemos fundamentales en una matriz como la buscada y que hemos utilizado en la definición anterior son las denominadas **voces y polifonía**. Estas categorías han sido tomadas por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.) En este marco tal categoría refiere tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones herramientas cognitivas y, consecuentemente, tareas diversas. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas con modalidades particulares.

Este concepto nos permite también entender la tarea del docente como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula que utilice herramientas conceptuales y otros instrumentos propios del genero discursivo de las ciencias sociales.

METODOLOGÍA. PRIMERA CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ CATEGORIAL. AVANCES Y PRIMEROS RESULTADOS :

Los trabajos de campo realizados en investigaciones anteriores nos indujeron a ciertas acotaciones en nuestro trabajo actual: mantuvimos, por un lado, el método espiralado de construir un marco categorial, analizar con él los fenómenos didácticos que intentamos dilucidar y reconstruirlo a la luz de sus potencialidades y deficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas del fenómeno estudiado, conformaron el nuevo marco, en sucesivas fases de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontación empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar

mayores especificaciones. Ya hemos definido a la construcción verbal intersubjetiva de la tarea como nuestra unidad de análisis. Hemos intentado ver en ella como se construyen niveles de intersubjetividad cada vez más elevados en relación a nuevas definiciones de situación (objetivos - acciones- significaciones cada vez más compartidos). A tales fines, hemos convertido en "tareas" (las definimos, "operacionalizamos" en términos de objetivos, acciones y significaciones específicos) algunas de las que esperamos fueran las construcciones de la sala de aula: la apropiación de un género discursivo que implique el uso de conceptualización, abducción, explicación y que permita como resultado una narración polifónica; esto es, la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género "autorizado" buscado (cambio conceptual) Luego trabajamos en la "operacionalización de tareas" como explicamos mas arriba y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas fueron y serán analizadas siguiendo algunas líneas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro (en diferentes patrones de interacción: clases expositivas, trabajo en equipos ect), intentando dar cuenta del traspaso del control de la construcción de la misma desde el docente hacia el alumno y en un nivel microgenético, analizando algunos de los mecanismos semióticos utilizados, de un modo implícito o explícito, para construir y acordar objetivos, acciones y significaciones. También se analizara como tales fenómenos se producen diferencialmente de acuerdo a las diferentes expectativas de rendimiento de los alumnos y en diversas situaciones didácticas.

El análisis de estas construcciones y negociaciones en su paso de un nivel de intersubjetividad (grado de definición común de situación -objetivos, acciones y significados) a otro, en diferentes situaciones didácticas y ante diversas expectativas de rendimiento, esperamos, permita elucidar algunos de los mecanismos de las deformaciones en el marco de las condiciones de producción del saber en la sala de aula.

Es en el proceso mencionado donde, esperamos, las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnaron con sus características específicas a tales ajustes

Parte de todo esto hemos intentado sintetizarlo en una matriz categorial (que, intentando dar cuenta de las categorías hasta aquí descriptas, constituye el primer resultado de este trabajo). Esperamos que su uso como guía orientadora permita responder a nuestro objetivo de enriquecer conceptualmente la descripción y explicación de los fenómenos observados y así construir nuevas categorías en investigaciones posteriores.

PRIMERAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

1-En la construcción áulica del conocimiento histórico aparecen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo,

sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula.

2.- La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en el primer punto. Esto perjudica fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento

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.

4- Hemos comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal en procesos de cambio cognitivo, en relación a la presencia y función de los mecanismos semióticos allí reseñados. Tal capacidad, permitirá aportar a la definición de tipologías docentes, que podrán ser utilizadas para la construcción de dispositivos didácticos.

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.
- Burawoy, M. (1991) "The extended case method" en "Etnography unbound" Berkeley. University of California Press.
- 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).
- Glasser, B. y Strauss, A. *"The discovery of grounded Theory"*. Chicago. Aldine.
- 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).
- Rommetveit, 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 Rommetveit 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).
- Strauss, A. y Corbin, J. (1988). "Basics of qualitative research" Oaks. Sage publication.
- Valsiner, J. (1987). "Culture and development of children's actions". Editorial John Wiley & Sons, London.
- Valsiner, J. (1992). "Making of the future: temporality and the constructive nature of human development". En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Valsiner, J. (1998). "The guided mind: a sociogenetic approach to personality" Cambridge, Mass. Harvart University Press.
- Vosniadou, S. (1999). "Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).
- Wertsch, (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.

ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE VIDA EN TORNO AL ESTUDIO Y AL TRABAJO EN JÓVENES QUE FINALIZAN LA ESCUELA MEDIA

Gómez, María Celeste; Tejedor, María Corina
Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca dentro del Programa de Extensión: “Orientación Vocacional para el Estudio y el Trabajo. Elaboración de Proyectos de Vida”, dirigido por la Dra. María Corina Tejedor y perteneciente al Centro Integral de Atención Psicológica de la Universidad Nacional de San Luis, en el año 2018. Las referencias teóricas corresponden a desarrollos de la Psicología de la Orientación y algunos conceptos de la Psicología Social. El objetivo de este trabajo es presentar algunos delineamientos de un proceso de Orientación realizado con los estudiantes del último año de una escuela media, quienes estaban interesados en recibir orientación y acompañamiento psicológico para abordar sus inquietudes en torno al estudio, al trabajo y trazar algún proyecto de vida. La metodología empleada fue el dispositivo de talleres grupales, con una muestra de 26 estudiantes de sexto año. Los talleres se realizaron por un periodo de dos meses, con una frecuencia de un taller por semana de horas cada uno aproximadamente. Los resultados a los que se llega en esta experiencia, es que tanto el estudio como el trabajo son consideradas como las actividades principales para enmarcar algún proyecto de vida.

Palabras clave

Psicología de la Orientación - Proyectos de vida - Trabajo - Estudio

ABSTRACT

ELABORATION OF LIFE PROJECTS REGARDING STUDY AND WORK IN YOUNG PEOPLE WHO FINISH THE MIDDLE SCHOOL

This work is part of the Extension Program entitled: “Vocational Guidance for Study and Work. Elaboration of Life Projects”, directed by Dr. María Corina Tejedor and belonging to the Integral Center of Psychological Attention of the National University of San Luis, in the year 2018. The theoretical references correspond to developments in the Psychology of Orientation and some concepts of Social Psychology. The objective of this work is to present some outlines of an orientation process carried out with the students of the last year of a middle school, who were interested in receiving guidance and psychological support to address their concerns about studying, working and drawing a project of life. The methodology used was the device of group

workshops, with a sample of 26 sixth-year students. The workshops were held for a period of two months, with a frequency of one workshop per week of hours each approximately. The results reached in this experience, is that both study and work are considered as the main activities to frame a life project.

Key words

Orientation Psychology - Life projects - Work - Study

Marco teórico

El campo de la Orientación en la actualidad se constituye en un campo de gran complejidad y en el que se toman en cuenta aportes de diversas disciplinas, debido a que existen numerosos factores que atraviesan la construcción proyectos de vida y las subjetividades en todos y cada uno de los orientantes. Por este motivo, resulta imprescindible que las intervenciones (ya sean individuales o grupales) articulen permanentemente los aspectos subjetivos y los factores micro y macroscópicos que intervienen, teniendo siempre en cuenta la concepción de sujeto en contexto.

El concepto de representación social resulta muy útil dado que inciden en las trayectorias educativas y/o de trabajo de los sujetos así como en el desarrollo de su identidad.

Las representaciones sociales constituyen una forma de pensamiento social, en virtud de que surgen en contextos de intercambios cotidianos como la familia, el grupo de pares, los medios masivos de comunicación, la escuela, el lugar de trabajo, clubes o espacios de recreación, entre otros; en los que circula información, creencias, pensamientos y acciones que se dan entre los agentes de un grupo social. Por tal motivo, las representaciones sociales constituyen un conocimiento de sentido común, compartido y práctico.

Sin embargo, las representaciones no son genéricas ni universales, dado que toda representación social contiene la inscripción de una dinámica individual, por eso mismo, refleja la diversidad de los agentes y una pluralidad de sus construcciones (Piñero, S. L., 2008).

Jodelet se dedica a estudiar la importancia del concepto de representaciones sociales para reflexionar sobre las prácticas de educación y formación. La autora considera que el sistema de enseñanza puede pensarse como un espacio estructurador en

el que el joven aprende a mirarse a sí mismo, a representarse de cierta manera su futuro en general; lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer. Esta imagen estructurada de esta manera, puede que no sea la única representación del yo que el joven tenga, pero sí que se incorpore duraderamente (Jodelet, 2011).

Las experiencias de los estudiantes y sus vivencias de éxito o de fracaso en los estudios se construyen en las interacciones cotidianas en la institución educativa. Estas vivencias, además de incidir en la construcción de la identidad, tienen un impacto sobre las expectativas de futuro de los jóvenes e influyen en los proyectos que construyen los adolescentes para su porvenir (Aisenson, 2008; Guichard, 1993).

Por otra parte, interesan algunos aportes de Christophe Dejours a la teoría del trabajo, sobre todo aquellos que hacen referencia a la “psicodinámica del reconocimiento” en el trabajo. Esto implica que todo aquel que trabaja espera recibir cierto reconocimiento por sus aportes a la empresa, cuando eso no sucede y hay indiferencia o pasa desapercibido el resultado es el sufrimiento, lo cual puede derivar en condiciones que atenten contra la salud mental.

Cuando a una persona se le reconoce la calidad de su trabajo, adquieren sentido sus esfuerzos, angustias, dudas, decepciones y desalientos. Todo ese sufrimiento no fue en vano dado que ha contribuido a la organización del trabajo, y además, el sujeto puede transferir ese reconocimiento del trabajo al registro de la construcción de su identidad y, de esa manera, el trabajo se inscribe en la dinámica de la autorrealización.

Como explica Dejours, el trabajo puede generar lo mejor, pero también lo peor. Constituye una prueba de la que la identidad puede salir fortalecida, al punto de que una vida de trabajo puede llevar a un verdadero proceso de autorrealización. No obstante, el trabajo a contra sensu, revela a través de las torpezas y las dificultades insuperables, los límites del propio cuerpo y las incompletudes o grietas de la identidad (Dejours, 2013).

Objetivos

El objetivo de este trabajo es presentar algunos delimitamientos de un proceso de Orientación realizado en una institución educativa pública de la Ciudad de San Luis con los estudiantes de sexto año, quienes estaban interesados en recibir orientación y acompañamiento psicológico para abordar sus inquietudes en torno al estudio, al trabajo y la elaboración de proyectos de vida. En este proceso se promovió que los orientantes identificaran y reflexionaran sobre sus expectativas de futuro; el significado que adquiere el estudio y el trabajo en su vida, con la finalidad de ayudarlos a repensar los mismos, a ampliar sus horizontes y acompañarlos en el proceso de construcción de sí mismos y de algún proyecto de estudio o de trabajo.

Metodología

Se trabajó con el dispositivo de talleres grupales, con una muestra de 26 estudiantes de sexto año de una institución educativa de la Ciudad de San Luis.

Los talleres grupales se realizaron por un periodo de dos meses, con una frecuencia de un taller por semana, con una duración de 2 horas cada encuentro; en un espacio dentro de la misma escuela brindado por las autoridades.

Vale decir, que a esta institución educativa asisten estudiantes provenientes de zonas periféricas de la Ciudad de San Luis. En ese sentido, algunos jóvenes refirieron que la inserción de trabajo de al menos uno de sus padres era en el marco del trabajo informal (y refirieron por ejemplo: trabajos temporales de albañilería, empleadas domésticas, cuidado de niños o de adultos mayores, entre otros), mientras que otros refirieron tener al menos uno de sus padres dentro del marco del trabajo formal (fábricas, empleados en relación de dependencia). Además, algunos orientantes manifestaban la necesidad de trabajar para aportar a la economía de la familia o, también para costear sus gastos personales de vestimenta, salidas, otros.

Otra característica del contexto que circunda a esta escuela es la alta tasa de delincuencia, robos, situaciones de violencia o de desprotección por parte de la policía; todo esto referido por los mismos orientantes a lo largo de los talleres.

Finalmente, algunos jóvenes manifestaban también la presencia de algunos conflictos intrafamiliares, que databan desde hace años, algunos con intervención judicial, debido a diversas situaciones de abusos o abandonos; problemas con el alcohol, consumo de drogas o delincuencia por parte de algún miembro de la familia.

Resultados

A partir de lo trabajado con los orientantes se puede considerar que, tanto el estudio como el trabajo, son representaciones sociales que cobran relevancia en la construcción de proyectos de vida, dado que ambos son considerados como las principales actividades para desarrollar algún proyecto futuro.

Además, se observa cómo las personas significativas del entorno de los jóvenes son importantes e influyen en este momento de transición de la escuela media al mundo de los estudios superiores o del trabajo.

En cuanto a la *representación social de estudio* se puede señalar que en este grupo de orientantes, la mayoría piensa en estudiar alguna carrera universitaria al finalizar la escuela secundaria. En ese sentido, los jóvenes mencionaron diversas carreras de su interés que se dictan, en su mayoría, en instituciones de Educación Superior Públicas y que tienen sedes de cursado en la Provincia de San Luis.

Algunas de las carreras que mencionaron fueron, Abogacía (FCEJS- UNSL), Ingeniería en Alimentos (FICA- UNSL), Ciencias de la Educación (FCH- UNSL), Periodismo (FCH- UNSL), Profesorado en Educación Primaria, Profesorado en Ciencias Políticas

y Profesorado de Lengua y Literatura (IFDC - SL), Profesorado Universitario en Letras y Profesorado en Educación Especial (FCH- UNSL), Cadete de Policía (Instituto Superior de Seguridad Pública de esta provincia), entre otros.

La representación de estudio conlleva asociados ciertos elementos como, mayores exigencias que en la escuela media, mucho más esfuerzo. Muchas horas de estudio al día y mucho más contenido para estudiar. En ese sentido alguien expresó *“La universidad es más heavy, hay que estudiar mucho más”*.

El estudio es valorado positivamente por todos los jóvenes como una herramienta que permitiría lograr mejores inserciones laborales, y esto a su vez, está asociado a condiciones salariales y de contratación dignas vinculadas a trabajo profesional o decente, y con la posibilidad de hacer algo que les gusta.

Además, para este grupo el estudio proveería un cierto estatus social de reconocimiento, es así que algunos manifestaron: *“tener un título te permite ser alguien el día de mañana”*.

La mayoría tenía alguna información sobre las carreras que son de su interés porque había buscado en internet, por ejemplo, en las páginas de cada institución educativa conservando la información en capturas de pantallas en el celular. También, obtuvieron alguna información por comentarios de algún familiar, o bien, a través alguien conocido que ejercía la profesión (por ejemplo Policía o docente).

Fue un grupo que manifestó el deseo de recibir orientación a través de algún test para saber qué hacer o tomar una decisión a partir del resultado. En ese sentido, el grupo estuvo dividido entre aquellos que expresaron disconformidad ante el hecho de que no se les administrara algún test que arrojara un resultado y mostraron escasa - o nula - propensión a buscar información sobre lo que les interesaba, con la finalidad de ampliar y profundizar la misma por sus propios medios.

Esto llevó a considerar cómo aún prevalece la idea de que los talleres de orientación están destinados, principalmente, a la aplicación de algún test que arroja un resultado que define el destino de cada persona, y este es aceptado pasivamente en calidad de verdad incuestionable.

Todo esto se trabajó en el grupo señalando que prevalecía en ellos una actitud más pasiva y dependiente y, ayudándoles a reflexionar sobre la importancia de ser participantes activos en la construcción o trazado de algún proyecto de estudio o de trabajo. Sin embargo, algunos permanecieron sin profundizar en la información.

Mientras que otros orientantes estuvieron más dispuestos a participar más activamente durante el proceso y manifestaron que, si bien un test es útil, les interesaba más reflexionar acerca del porqué del resultado, qué tenía que ver esa carrera o trabajo con ellos, en qué sentido.

Todos los orientantes expresaron que sus familiares (padres, abuelos, tíos, hermanos mayores, primos, entre otros) promueven el estudio como proyecto futuro; aun cuando algunos familiares solo tenían el Nivel Primario completo y, otros, el Nivel

Medio completo o incompleto.

El estudio universitario o superior es valorado positivamente también por los familiares de los jóvenes como un instrumento que posibilitaría mejores condiciones de inserción de trabajo en un futuro, que cualquier otro trabajo que pudieran realizar.

A pesar de que el estudio era considerado como valioso en la vida, algunos jóvenes de este grupo presentaban mayores dificultades para poder continuar estudiando luego de finalizar la Escuela Media, debido a la urgencia de trabajar para ayudar con aportes económicos a la familia. En estos casos el estudio era también considerado como valioso para la vida pero al mismo algo difícil de concretar, por ejemplo B. expresaba *“estudiar para mí es perder años, porque tengo que ayudar a mi papá a llevar dinero a mi casa, somos muchos hermanos y yo soy el mayor, no me puedo poner a estudiar”*. Sin embargo, coincidía con sus pares en que el estudio superior era la vía de acceso para conseguir trabajo decente.

En relación a la *representación de trabajo*, se puede decir que la mayoría de los jóvenes refirieron que se encontraban trabajando al momento del proceso de orientación. Mencionaron diversas actividades, los varones refirieron trabajos de seguridad/sereño, ayudante de albañilería, atención al público de almacenes o kioscos. Las chicas mencionaron trabajos como niñera y otras actividades como el apoyo escolar a niños de primaria, tareas de limpieza, entre otros.

Todos los jóvenes que trabajaban, manifestaron que se encontraban llevando a cabo *“trabajo en negro”*, referido de esta manera por ellos mismos. Los elementos que conforman esta representación –en este grupo de orientantes- giran en torno a: ser un trabajo de tipo temporal, jornadas laborales que oscilan entre las 8 a 10 horas, diurnas o nocturnas. Además, con una retribución económica percibida por ellos como muy baja, por ejemplo, manifestaron que se les pagaban entre \$ 40 a \$ 50 pesos la hora.

Asimismo, otros elementos de la representación la conforman la conciencia de no tener obra social, ni seguro que los proteja ante un posible accidente de trabajo. El trabajo conlleva el carácter de obligatoriedad, no hay vacaciones pagas y el día que se falta por enfermedad, tampoco se paga.

Otra característica que se le atribuye es que es incierto e inestable y en ese sentido, varios comparten la idea, de que cuando el empleador lo desea puede desafectarlos sin posibilidades de que se pueda hacer algún tipo de reclamo porque no hay ninguna constancia (“recibos” o papeles).

En ese sentido, se destaca cómo se encuentran vulnerados derechos mínimos de los trabajadores conquistados a lo largo de la historia, y que prevalece una alta vulnerabilidad, que los deja muy indefensos.

Todo esto que referían a través de sus diversas experiencias de trabajo se fue problematizando, cuestionando, con el objetivo de ayudarles a reflexionar y tomar mayor conciencia de sus derechos y de ayudarles a pensar cómo ellos pueden ampliar o

mejorar sus condiciones de inserción de trabajo.

El trabajo, para este grupo, es significado como una actividad que conlleva responsabilidad, el deber, ajustarse a una situación en el sentido de tener que vestir o peinarse de cierta manera, hablar y comportarse educadamente, acatar órdenes, cumplir horarios, llevar a cabo determinadas tareas.

Algunas expresiones de los jóvenes fueron “*lleva tiempo de vida*”, “*es sacrificio*”, “*trabajas como un esclavo por unos mangos*”; Finalmente, es considerado como útil dado que conlleva una retribución económica que puede servir para ayudar a la familia o para sí mismos.

Los afectos ligados a esta representación conllevan, la insatisfacción, el desaliento, la impotencia, la desesperanza, el agotamiento, la imposibilidad de disfrute, esto puede ilustrarse cuando A. expresa “*está bueno porque tengo mi dinero, pero no me queda tiempo para disfrutarlo, porque tengo que trabajar hasta los feriados y los domingos.*”.

Mientras que el *trabajo en blanco*, como ellos lo refieren, conlleva asociados elementos como: algo que es más difícil de conseguir hoy en día. Para acceder se requiere como mínimo tener el secundario completo, presentar antecedentes policiales. Es un trabajo en el que se tiene obra social, un seguro y cobrar un buen sueldo.

Cuando se indaga que sería un **buen sueldo**, alguien menciona un monto cercano a los \$ 20 mil pesos mensuales sin tener que trabajar jornadas tan extensas, dato que obtiene a partir de un conocido que ejerce como profesor. Otros lugares asociados al “trabajo en blanco” son las fábricas, ser empleado público o de comercio, empleado bancario, ser policía, entre otros.

A modo de conclusión

Se puede señalar que, en este grupo de orientantes, el **estudio** es valorado positivamente por la mayoría como un medio que brindaría mejores posibilidades de inserción laboral. Y además, es promovido como proyecto futuro por personas significativas del entorno.

Mientras que el **trabajo** es considerado, principalmente, por la retribución económica mínima que conlleva, y está asociado a la inestabilidad, la precarización; a la insatisfacción, la impotencia, el agotamiento y el sacrificio.

Discusiones

Se considera importante brindar espacios de Orientación para acompañar la reflexión de los jóvenes en relación a sus intenciones de futuro, ayudarlos a identificar posibles obstáculos pero también recursos o apoyos sociales con los que cuentan. Además, llevarlos a problematizar aquellas condiciones de injusticia social que experimentan evitando la naturalización de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Valenzuela, V., Celeiro, R., Bailac, K., y Legaspi, L. (2010). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de investigaciones*, 17, (pp. 109-119). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862010000100011&script=sci_arttext&lng=en
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Polastri, G., y Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio: Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario de investigaciones*, 15, 00. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100006&lng=es&lng=es.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo tomo II: trabajo y emancipación*. (1ª ed.). Buenos aires: Topia.
- Guichard, J. (1993). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía (1995 trad).
- Gómez, M.C., Tejedor, M.C., Campo, Z.G., Rodríguez, M.A. (2018). Intervenciones desde el paradigma actual de la orientación en un centro educativo de nivel medio de la ciudad de San Luis. Elaboración de proyectos de vida donde el estudio, el trabajo y la subjetividad. Publicado en Publicado en las Memorias del III Congreso Iberoamericano de Orientación: “Voces de la orientación en Iberoamérica”, organizado por AldOEL. Realizado en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba, del 15 al 17 de noviembre de 2018. ISBN 987-47004. Págs. 72-76.
- Jodelet, D. & Balduzzi, M.M. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-9485201100010006&lng=es&lng=es.
- Tejedor, M.C., Legaspi, P.M., Martín, R.L. (2019). Intervenciones en Psicología de la Orientación: Su complejidad en un mundo en continuas transformaciones. Publicación y Ponencia aceptado para ser incluido en las memorias de la edición de la 9 Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Holguín. Cuba. ISBN-978-959-7237-34-1. Págs. 1-10.

FORMACIÓN DE FORMADORES: TRAMAS Y PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE

Gómez, Natalia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El estudio se basa en el análisis de la dimensión institucional cultural de los dispositivos que se entraman para fortalecer la inclusión de futura/os docentes en un Instituto de Formación Docente Continua, estatal, ubicado en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. El mismo se sitúa en una Ciudad donde el 49.4% de la población pertenece a un nivel socioeconómico bajo y medio bajo. Por lo tanto, el aprendizaje en la inclusión de la/os docentes para finalizar la formación se concibe como necesaria en tanto la/os que se inserten en el ámbito estatal contarán con una parte de la población que es excluida de los derechos básicos. La metodología de investigación es de análisis de caso de tipo cuantitativo y cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos. La misma focaliza en la indagación de saberes y experiencias sobre las tramas y procesos en prácticas de inclusión. Los resultados y conclusiones aproximadas indican que los procesos institucionales culturales fortalecen aspectos pedagógicos y sociales inclusivos y se entraman en la posibilidad de “conocer”, “ver”, “dialogar” con un “otro”. Como obstáculos se denotan los recursos materiales, edilicios, cantidades de estudiantes y docentes, fracturas en el recuerdo organizacional y dificultades del trabajo con “otros”.

Palabras clave

Inclusión educativa - Desigualdad social - Formación de formadores

ABSTRACT

TRAINING OF TRAINERS: PLOTS AND PROCESSES OF EDUCATIONAL INCLUSION IN A TEACHING EDUCATION INSTITUTE

The study is based on the analysis of the cultural institutional dimension of the devices that are included to strengthen the inclusion of future teachers in a Continuing Education Institute, state, located in San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. It is located in a city where 49.4% of the population belongs to a low and medium low socioeconomic level. Therefore, learning in the inclusion of teachers to complete the training is conceived as necessary as long as those who are inserted in the state sphere have a part of the population that is excluded from basic rights. The research methodology is quantitative and qualitative case analysis with triangulation of theoretical and methodolo-

gical frameworks. It focuses on the investigation of knowledge and experiences about the plots and processes in inclusion practices. The results and approximate conclusions indicate that cultural institutional processes strengthen inclusive pedagogical and social aspects and involve the possibility of “knowing”, “seeing”, “dialoguing” with an “other”. As obstacles are denoted the material resources, buildings, numbers of students and teachers, fractures in the organizational memory and difficulties of working with “others”.

Key words

Educational inclusion - Social inequality - Training of trainers

Introducción.

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 Erausquin, entre 1 de enero de 2016 y 31 de diciembre de 2019.

La temática que se selecciona del Proyecto de Investigación que dirige Magister Erausquin C. para el proyecto de indagación en este instituto sito en Bariloche, es la producción de narrativas de diversas experiencias de intervención psico-socio-educativa en el área de Formación de Formadores, entendidas como una doble apuesta a la *inclusión educativa*.

El estudio enfoca el análisis de la dimensión institucional-cultural de los dispositivos formativos y sus efectos sobre los sujetos de la educación, tanto en forma directa, sobre los docentes en formación, como en forma indirecta, sobre sus futura/os estudiantes. Se tratará de identificar las tramas o procesos que pueden favorecer o dificultar la inclusión educativa de quienes serán docentes en el futuro, en un Instituto de Formación Docente Continua, estatal, ubicado en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.

Por un lado, dado que en el Instituto se estima que cursan alrededor de 1.500 estudiantes entre las tres carreras de Profesorado en Educación Inicial, Primaria y Especial (equipo directivo, entrevista personal) y el rubro enseñanza representa un 0.9% de las unidades económicas de Bariloche (Ba-

Bariloche Municipio, sitio web), y sobre un total de 147 escuelas, entre las que hay 92 públicas, 53 privadas y 2 sin especificar del departamento (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Río Negro), resulta relevante indagar qué dispositivos, tramas y estrategias pueden favorecer o dificultar la inclusión de futuras/os docentes. Explorar en la complejidad qué sienten, piensan y hacen la/os actores educativa/os implicada/os en la comunidad de aprendizaje permite un primer acercamiento a los cruces construidos entre la subjetividad y la intersubjetividad del sistema de actividad.

Por otro lado, el departamento de Bariloche cuenta con una población aproximada de 133.500 habitantes (INDEC, Censo 2010). El Instituto se sitúa en una Ciudad donde el 49.4% de la población pertenece a un nivel socioeconómico bajo y medio bajo (Bariloche Municipio, sitio web, Fuente: Censo 2010). Por lo tanto, la apuesta a la inclusión educativa de la/os docentes se concibe necesaria, en tanto la/os que se inserten en el ámbito estatal recibirán una gran parte de la población que no tienen satisfechos sus derechos básicos. Las políticas de promoción de inclusión y justicia social en educación, se enmarcan en la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 4819, título 8 (2012, pag. 26-27).

Marco conceptual

Se considera a la institución como un sistema de actividad complejo con diversos atravesamientos que se basan en la interacción social de diversos actores e instituciones. En este sentido, es que se recuperan algunos procesos de las historias en la formación y trayectoria de los actores educativos, en tanto, se configura una multivocalidad a través de la división del trabajo y se reconstruye el carácter histórico del sistema a través del tiempo (Engeström, 2001).

Asimismo, se considera que es a través de la actividad socio-cultural donde se emplean diversas estrategias, técnicas y dispositivos para materializar aprendizajes, resoluciones de problemas y donde a través de la participación en ella es que la/os actores aprenden (Rogoff, 1997; Erausquin, 2014).

Metodología

La metodología de investigación es de análisis de caso de tipo cuantitativo y cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos.

Se recuperan datos estadísticos de la Ciudad y de la Provincia para la contextualización del territorio.

Se realizaron tres entrevistas a dos integrantes del equipo directivo y uno de secretaría, así como, el uso de ficha técnica institucional y organigrama (Erausquin C. y Bur R., 2017). Las voces de las entrevistadas se entrecruzan a lo largo del trabajo para recuperar la multivocalidad y el análisis de recurrencias, convergencias y contradicciones. Se registran datos a partir de la observación participante y el organigrama de la institución.

Con estos instrumentos se focaliza en la indagación de sabe-

res y experiencias sobre las tramas y procesos en prácticas de inclusión.

Análisis.

Kilómetros de historias.

El instituto se crea en noviembre de 1975 por iniciativa de “jóvenes” de la Ciudad y comenzó sus clases en 1976. La primera carrera que se creó es nivel primaria. Luego, nivel inicial. En el “86 egresó el primer grupo de inicial” y tenían “un tronco común” con educación en nivel primaria. Las carreras duraban dos años y medio y egresaban. Se dictaban en los tres turnos. En 2006 se crea educación en nivel especial.

El relato de la historia de la institución atraviesa recurrencias en las entrevistas como el surgimiento sin un edificio, el pulular por diversas instituciones de la localidad (escuelas, parques nacionales, biblioteca pública) y la “precariedad” de los espacios. Se recuerda una escena de uno de los anexos de la institución con un armado de aulas donde las “paredes con construcción en seco, sostenidas con tirantes (...) colgando como si fueran marionetas, esa es la sensación que yo tuve, la educación es una marioneta”. Este recuerdo remite a otra institución educativa en la provincia, en el año 1998, ante una experiencia en una escuela rural: “La escuela con pocas aulas (...) el comedor lo dividían con cortinas de gendarmería para dividir las aulas (...) había 30 chicos viviendo ahí, las maestras algunas dormían en bolsa de dormir en la dirección y otras en bolsas de dormir al lado del tanque del agua en el altillo (...) me puso a pensar el valor que se le da a la educación y a veces las cosas que se aceptan ¿no?”. En un relevamiento 2006 en sectores de la provincia un 49% de edificios escolares urbanos (223/456) no cuenta con los espacios necesarios de trabajo (UNTER, 2007, pag. 13). Al 2017, se contabilizan 767 institutos en toda la provincia (Gobierno de Río Negro, 2017, pag. 9).

Esta situación acontecía más allá de las paredes de las propias escuelas. En otro relato se recuerda como primera experiencia la ida a una escuela desde Bariloche a un pueblo a 65 km, por ruta de ripio, donde había “un micro a las 6 de la mañana y no había para volver y a esperar que alguien pase en la ruta”. En otro relato aparece el contexto social de 1994 ante la desocupación, la “extrema pobreza” de la Ciudad y lo que acontecía en el jardín: “Tenía niños en el jardín de infantes que dormían con los animales, con los perros, para no morirse de frío durante la noche, las nevadas, como viven en esas casillas de madera con ventanas de nylon, con un tacho para calentarse, pero como disfrutaban [en el jardín] (...) ese era el lugar, de la familia también”.

Estas situaciones convergen con otras demandas contextuales y otras que tienen su historia en relación a la provincia. En otro recuerdo se da cuenta que “la provincia tuvo en sus orígenes un instituto en Jacobacci y cerró en el 90”. Por lo que, el Instituto de Bariloche tuvo un anexo en Jacobacci, que se ubica a 213 km

de la ciudad, donde dictó la formación en nivel primaria y terminó en 2010. Actualmente, funcionará por dos años y medio el profesorado de educación técnica, que es una trayectoria para aquellos que trabajan en escuelas técnicas con títulos idóneos pero sin titulación docente.

El edificio actual del Instituto se crea en el año 2007. Por lo que, en una entrevista surge de forma explícita el comentario sobre sus orígenes “sin edificio, ya sabemos, es una recurrencia institucional” y se relata el proceso hasta la actualidad en este sentido: “todos los años iniciábamos con conflicto (...) con los 30 años hicimos toda una movida, salimos a la calle (...) 30 años sin edificio, como eran justo año de elecciones, salió el edificio (...) siempre nos quedaba chico para el año que se terminaba de construir, que es la situación que estamos ahora”. Estaban previstos la construcción de un SUM y tres aulas más a continuación del edificio actual que aún no se han concretado. A diciembre de 2018 aún no se amplió el edificio y continúa demorada una tercer etapa de construcción (Notas al paso, 2018, pp. 3). Por lo que, la situación edilicia es una recurrencia histórica como obstaculizador en los procesos de formación de formadores.

Estas situaciones de tránsito por diversos espacios converge con los relatos según los diferentes roles. En relación al rol docente se menciona se “hacían muchas cosas porque yo creo que el instituto siempre se caracterizó por doscientos mil proyectos, más allá del lugar que uno tenía”. En relación al armado de la secretaría de alumnos, “lo manejaba el portero que sacaba los legajos” y todo era escrito a mano. No se digitalizaba “nada”. “Mausi nos enseñó el sistema Access. (...) vamos por 5000 desde el 2000”, en referencia al registro de legajos. Estas situaciones también impactaron en los roles de gestión directiva de los últimos cuatro años donde se expresan las dificultades en términos de organización y escritura: “mucho esfuerzo en dejar las cosas escritas, en organizarlas, ordenarlas, recuperar lo que se hacen y transformarlas en reglamentación o procedimiento que otro pudiera cambiar si quiere pero que supiera de donde partir”.

A partir de estas narraciones de espacios fragmentados, roles difusos, documentos que se olvidan o no se escriben, se cree que pueden ser obstáculos al momento de fracturar el recuerdo organizacional. En una entrevista se manifiesta: “siempre ha habido conflicto, situaciones de poder complejas, con esta periodicidad en los equipos directivos, en gestión, que todo lo distinto atenta con lo que se hizo antes (...) somos pares pero en otro momento hay otro rol (...)”. En otro momento de diálogo se parafrasea un comentario donde se dio cuenta de que se vuelven a repetir los mismos conflictos, años más tarde y con distintas personas. Por ello, se destacan que las acciones del equipo directivo de mediatizar y recuperar la historia institucional fortalecen los “ciclos de expansión” y el “aprendizaje” del sistema de actividad hacia inscripciones de bases colectivas del desarrollo de la institución educativa (Engestrom, Brown, Engestrom y Koistinen, 1992).

En estos sentidos de interacción en una entrevista se señaló que

sería como facilitador de los procesos de enseñanza aprendizaje: “Decir las cosas al pan pan y al vino vino. Cuidamos tanto la forma de decir las cosas para que sea un discurso socialmente correcto que no nos blanqueamos como pensamos realmente”. Por lo que, el diálogo, el recuperar historias, conflictos y conversar de prácticas concretas son tramas que envisten al sistema de actividad pero que parecieran que estancan ciertas reproducciones que aún insisten en mismas tensiones y conflictos.

En otra entrevista se señala la “infraestructura, contexto, situación socioeconómica” que obstaculizan la continuidad de la trayectoria. Por lo que, sumado a lo señalado en cuestiones edilicias, se agregan las situaciones personales del factor económico.

Este factor también enlaza las historias y relatos de las propias entrevistadas las cuales tienen trayectorias entre 21 y 15 años en el presente Instituto y en educación entre 32 y 28 años. En las tres entrevistas se destaca que atravesaron formaciones en la provincia de Buenos Aires y otras en Rio Negro. Algunas formaciones no fueron finalizadas por situaciones personales y de trabajo, donde el factor económico también aparece obstaculizando algunas de sus propias formaciones: “fue el año en que la provincia dejó de pagar sueldos, adeudaban hasta 5 meses de corrido, así que me quedé con dos trabajos y con un solo sueldo”. En otro relato, la elección de la carrera entre profesorado de matemática o maestra de nivel inicial, se elige en función de la posibilidad económica, sostenerla y finalizar dado que se encontraba en la localidad.

Además, en dos entrevistas se explicitan como experiencias iniciales docentes cuando estaban en el nivel secundario y trabajaban con niña/os de inicial y primaria. En una de dichas entrevistas, explícitamente ante la necesidad económica.

Finalmente, en los relatos de su formación en nivel superior, acontecen diversos sentidos: “maravillosa (...) acercamiento al arte, aprender otros lenguajes, más allá de la currícula” hasta recuerdos de exclusión y expulsión del sistema. Se destaca que estos mismos sentidos convergen con recuerdos que resignifican experiencias con estudiantes en relación a inclusión en situación de discapacidad, con diversas necesidades y situaciones de exclusión en problemáticas de género y elección sexual, en relación a otras épocas.

Objetivos institucionales.

Entre los objetivos señalados de la institución recurre en las entrevistas el acompañamiento de la/os estudiantes.

Por un lado, el atravesamiento en la formación: “el fortalecimiento de las trayectorias educativas promover ingreso, permanencia, su avance en esa permanencia y egreso”. En este sentido, converge que se indican como fortalecedores de inclusión: los dirigidos explícitamente a la/os estudiantes como son los proyectos de acompañamiento a las trayectorias (módulo de ingreso y taller de estrategias de estudio); el trabajo de seguimiento de estudiantes por profesores que se agrupan por año de cursada e intercambian una “mirada integral” de los procesos;

el apoyo para la/os que no terminaron la escuela secundaria y están condicionales en el instituto; las ayudantías en el aula “donde es un par y enriquece a ambos” (estudiante ayudante y grupo de pares); la distribución de tareas según los roles como la secretaria de estudiantes, una hora de clases de consulta por semana por profesor/a/es/as del espacio curricular; trabajo de coordinadoras de carrera que articulan con la/os profesora/es, trabajo de docentes por área, por carrera, plenarios. De estos espacios se manifiesta: “Encontrarse con el otro en la tarea, se fortalece la propia práctica”. Además, se indican espacios físicos del Instituto como facilitadores. Aún con la historia fragmentada en este aspecto y que continúa pequeño en relación a la cantidad de estudiantes, se recupera que tener un edificio “estable”, “cómodo”, la biblioteca y los pasillos ocupados por la/os estudiantes, fortalecen los procesos de enseñanza aprendizaje. Como obstaculizadores a este objetivo se cree que aparecen algunos focalizados en el ingreso. Entre los nombrados están: la cantidad de estudiantes por grupos donde “necesitan más acompañamiento para fortalecer su trayectoria”, como ejemplo, hay 160 el primer año de nivel inicial; “la posibilidad de conocer” entre la masividad situaciones particulares o conocer sus “nombres”, “que le gusta”; la posibilidad de “generar confianza en poco tiempo” donde a veces las situaciones de violencia de género y de salud llegan a “destiempo”. En esta última referencia, se denota que se vincula con procedimientos nuevos que se están trabajando para reglamentar cómo acompañar y el generar vínculos con otras instituciones porque “no se podía dar respuesta”.

También se indican obstáculos en aspectos en relación a la permanencia como los recursos: el acceso a material físico, el refrigerio que “no alcanza”, “los chicos vienen sin comer”, no contar con una sala de estudios.

Por otro lado, el acompañamiento se inscribe en el sentido del acceso a los derechos hacia su inserción como futura/os docentes: “el derecho a la educación superior”, “otorgar todas las posibilidades”, “Que nuestros egresados tengan la responsabilidad, como ciudadanos (...) responsables de que se produzca el proceso de enseñanza y que también los niños logren los aprendizajes necesarios para desenvolverse en la vida”.

También atraviesa la noción de procesos de enseñanza aprendizaje en relación al docente: “El aprendizaje tiene que ver mucho con nuestro posicionamiento, cual es nuestra intencionalidad (...) pensar en ellos” y en relación a la/os estudiantes por trayectorias de los “saberes o aprendizajes previos” que se ve en “los procesos de aprobar o terminar cada año”. Este sentido converge cuando se menciona como obstáculo a los objetivos institucionales la apertura de trabajo en equipo entre docentes en la enseñanza: “diferentes estrategias para diferentes maneras de aprender (...) el no tomar consciencia que van a ser maestros. No especialistas (...) superar la disciplina (...) a veces no hay apertura a trabajar con otros”.

En segundo lugar, se manifiesta como objetivo “la promoción de

nuevos conocimientos a partir de investigaciones que aporten al trabajo docente, a los niveles destinatarios que tenemos y al trabajo en las escuelas y a la propia formación desde un trabajo interdisciplinario”. En otra entrevista este objetivo converge con la importancia de la propuesta de formarse y el contexto, estar “Actualizándonos al interior del instituto (...) “visión contextualizada de la educación”. También, este objetivo converge con los dispositivos que surgen y funcionan en la institución y se tensan con situaciones del contexto educativo y social: “muchos proyectos surgen a partir de las necesidades de los estudiantes (...) venían un montón de estudiantes que no conocían Bariloche (...) el club naturalista le dio la respuesta (...) vamos a conocer el entorno (...) el espacio de cuidado y juego (...) venían muchos bebés (...) funciona a la noche. Ahora ya estamos pensando hay que hacer una sala multiedad durante todo el día (...) socialmente no se da respuesta. No hay jardines en esta ciudad. Son todos privados (...) la guagua se crea frente a una necesidad comunitaria que solo había espacios de juego que eran privados (...) es un espacio de crianza compartida (...) la ludoteca lo mismo que el derecho a jugar es para los demás y no hay un derecho a jugar para los que son de acá”.

Además, se señalan otros dos objetivos: “la promoción de propuestas de formación permanente situadas en relación a lo que tiene el instituto para ofrecer y lo que las escuelas necesitan (...) la posibilidad de articulación con las instituciones de la comunidad y de distintos ámbitos y que haya un diálogo entre lo que podemos ofrecer y que las otras instituciones también enriquezcan el trabajo nuestro”. Estos objetivos convergen cuando se denotan como “demandas sociales” los proyectos de extensión que se articulan con la comunidad e instituciones como el hospital, escuelas y el municipio y se esclarece como facilitador el contacto entre las instituciones de formación docente de la provincia. Incluso se indica que es necesario profundizar este aspecto como una fortaleza.

Ante la pregunta de cómo se considera que se “alojan” los procesos inclusivos es interesante destacar que surgieron sentidos que entran los objetivos de la actividad con interacciones (Engrestrom, 2001) entre los instrumentos mediadores como la enseñanza (“planificado”, “intencionalidad”, “implementar en nuestras prácticas”) y las normas institucionales (“está en el marco normativo”, “se sostiene en el tiempo”, “se sistematiza”, “hay proyecto”). Este sentido, tensiona la desarticulación que reproduce la fractura organizacional que se desliza en el primer apartado entre las relaciones de poder y conflictos y a la vez, enriquece desde el fortalecer a la construcción de la organización institucional denotando factores personales, interpersonales y normativos. Es interesante que este sentido de Institución también atraviesa en la descripción de los dispositivos que funcionan y envuelve al trabajo colectivo: “una institución creativa porque encuentra algo y busca como resolverlo”.

Actores educativos: sentidos, encuentros y pertenencias.

La población de estudiantes que recibe el Instituto pertenece a una “diversidad” de contextos de la Provincia, en tanto son en su “mayoría” de la Ciudad de Bariloche, de la “línea sur”, El Bolsón, Villa La Angostura, San Martín de los Andes, Junín de los Andes (equipo directivo, entrevista personal). Se denomina “línea sur” a los departamentos que atraviesan la ruta 23 en la provincia, con pueblos que pueden tener desde 1.736 a 15.743 habitantes. Los cinco departamentos da un total de 35.483 habitantes (Censo 2010).

A su vez, en Bariloche dada la diferencia ya mencionada entre clases por el nivel socioeconómico, en el discurso social circula una distinción por los lugares donde se transita y vive cada clase: “el alto” con los barrios donde se alojan la mayoría de la población con niveles “bajo” y “medio bajo” y “Bariloche” el reconocido en el país como atractivo turístico. Es una ciudad con visitas turísticas con un aproximado de 650.000 a 700.000 entre los años 2012 y 2017 y 473.630 hasta agosto 2018 (Bariloche Municipio, sitio web). Esta distinción, se entrecruza con la caracterización de la creación de dispositivos en el Instituto: “el derecho a jugar es para los demás y no hay un derecho a jugar para los que son de acá”.

En relación a las carreras que actualmente se ofrecen: inicial, primaria y especial se denota que nivel especial se destaca porque es la segunda carrera en la vida de la/os estudiantes. También, se describe que hubo un cambio en relación a la trama entre estudiantes de las carreras “ya no son tan visibles los límites”. Este aspecto converge con dos situaciones: que las prácticas de formación del primer año se realizan de forma conjunta con estudiantes entre carreras; y se ubica como nuevo en la gestión del equipo directivo la creación del cargo de coordinador de la formación inicial lo que “fortalece la vinculación entre carreras, homologar espacios, proyectos comunes, a trayectorias de estudiantes”.

Se caracteriza que hay “una gran diversidad”, algunos recién terminan el secundario, otros pasan más tiempo para ingresar por cuestiones familiares, otros porque es lo que hay para estudiar o ya probaron en otras instituciones de la Ciudad.

En todas las entrevistas surge la importancia de reconocer el contexto y las necesidades de la/os estudiantes: “son los actores principales”, “a cada uno lo que necesita”, “la esperanza de retomar en otros momentos (...) que hay que tomar decisiones”, considerar “si hay situaciones de salud”.

En una caracterización explícita se menciona que “Hay estudiantes solidarios, otros más individualistas” y aparece como “desafío la participación en co-gobierno”. Estas instancias de participación en el Instituto convergen cuando se destaca la importancia del claustro de estudiantes para la “formación de sus compañeros”, la ayudantía “es otra llegada” y “proyectos de extensión y de investigación abiertos a la participación de estudiantes”.

En dos entrevistas aparece la importancia de la “pertenencia”,

el “lugar”, “hacer cosas”, “ser parte y querer ser parte de esta institución”. Estos lazos de pertenencia convergen con tramas hacia el futuro y otra hacia la propia historia en el recorrido institucional donde se enfatizan situaciones de hecho para problematizar la inclusión.

En relación a un horizonte posible se menciona que son: “Futuros compañeros nuestros. Ubicar a los colegas en ese par. (...) es un estudiante que va a ser maestro o maestra (...) no solo lo que vos le enseñás, sino cómo lo enseñás, como lo decís, lo transmitís, lo organizás, lo planificás (...) no solo contarle lo que vos sabés de la disciplina, sino como lo hacés desde el momento que entran”. Asimismo, se ubica este sentido como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje en relación al diálogo con “estudiantes adultos y adultas” donde se reconoce “como un par en formación” y “su voz” potencial.

En relación a la historia institucional se denota que en el año 2000 se problematizaron las “experiencias de deserción” en una investigación donde “el desarraigo” generaba la imposibilidad del lazo social. De allí se armó el programa de ingreso institucional. Para esta misma época, en otra entrevista se contextualiza que “con las crisis se inscribe mucha más gente en el instituto (...) 400 alumnos, la misma cantidad de ingresantes que los que estaban cursando”. Por lo que, el programa de ingreso institucional se considera como un dispositivo facilitador para la inclusión que la institución creó hacia posibilidades de problematización y cambios en el ingreso con los obstáculos propios de espacio, cantidades de estudiantes por comisión, conocimiento de cada estudiante y otras.

En relación al equipo de docentes recurren las distribuciones de la tarea en cargos por disposición provincial: horas de clase, reuniones de área, propuestas interdisciplinarias o interárea, horas disponibles para proyectos institucionales, investigación, extensión, formación permanente a otros docentes. Esta distribución se menciona como un antecedente en la historia docente de la provincia: “Varios de los que estamos acá, han estado en esas épocas de CBU [Ciclo Básico Unificado] (...) creo que ha sido una huella grande para todos nosotros”. Aunque, “los números no dieron (...) cerraron los cargos”.

Esta forma de trabajo institucionalizada converge con resaltar los “concursos docentes” como facilitadores de procesos de enseñanza aprendizaje. En tanto, se considera importante en dos entrevistas que ese docente: “planificó”, “prepara un proyecto”, es “una propuesta que se comparte” y es “evaluada por un jurado”. A la vez, aparece como obstáculo la compatibilidad de carga horaria docente que excede por normativa y obstaculiza el trabajo con “otros”.

Se caracteriza como equipo “estable” que concurren todos los días: la secretaría general, la secretaría estudiantil, la biblioteca, el equipo TIC, personal de apoyo y equipo directivo. A su vez, se denota que el equipo directivo es el único que se renueva cada cuatro años y por elección. Sobre esta labor se desglosa que hay un consejo directivo, integrado por claustro, “hay cuerpo cole-

giado que define, decide, hace disposiciones. Toman decisiones juntos". Este sentido converge con potenciar la participación estudiantil en el co-gobierno del Instituto.

En sentidos amplios, se menciona "somos una máquina de laburar (...) mucho de esos en la institución (...) a veces desmesurada". En esta "desmesura" cabe aclarar que también surgieron comentarios en la entrevista en relación a lo "doloroso", "ayer estuvimos llorando todo el equipo directivo" y el "humor" para atravesar situaciones críticas. En la entrevista surge que el trabajo en "equipo" es fundamental para atravesarlo pero igual cabe preguntarse ¿Qué tramas se fortalecen para atravesar estas situaciones en educación? Según una Encuesta Nacional de CTERA (2017) se vincula un 87% de problemáticas de salud como el "stress" y "de la voz" con las condiciones y medioambiente de trabajo (2283 docentes de 14 provincias) (pág. 6).

Sentidos interpersonales desde la propia historia.

Por último, se destacan algunos comentarios que resuenan de las propias experiencias y formaciones docentes de las entrevistadas que resignifican tramas de sentidos sobre la sensibilidad, educación e inclusión como interrogantes que ampliarían el contexto de descubrimiento del sistema de actividad sobre "inclusión".

En relación a una experiencia escolar se recordó: "Era una escuela con mucho trabajo interdisciplinario, mucho trabajo de acompañamiento a los estudiantes, son caminos de ida, cuando desarrolla esa sensibilidad de ver lo que a veces uno no logra ver bueno después no se puede dejar de ver".

En relación a sentidos sobre la educación se mencionó: "me enamoró tener una idea de educación de las aulas más abiertas que la escuela"; "la transformación de la realidad tiene que ver con la educación".

En relación a sentidos sobre la inclusión se mencionó: "odio la palabra inclusión, la odio porque quien soy yo para decirte a vos, vos vení a mi grupo que yo te lo abro y te incluyo, si estuviéramos hablando de aceptarnos como personas, esto de la otredad, Skliar (...) tengo que hablar del respeto a todas las diferencias y a cada uno darle lo que necesita (...) algunas pueden algunas cosas, otros otras y algunos necesitan configuraciones de apoyo siempre (...) la palabra inclusión nos pone en un lugar egocéntrico".

Consideraciones finales.

Los resultados y conclusiones aproximadas indican que los procesos institucionales culturales fortalecen aspectos pedagógicos y sociales inclusivos y se entran en la posibilidad de "conocer", "ver", "dialogar" con un "otro". Así, se ubican proyectos específicos que funcionan en la institución e inciden en el proceso de ingreso y permanencia de la/os estudiantes y en el fortalecimiento con proyectos de extensión basados en aspectos comunitarios en relación con otras instituciones y la comunidad en general, según problemáticas situacionales.

Estos proyectos específicos se entran y fortalecen por normativas de la provincia considerando, en los cargos docentes, diversas acciones para el encuentro y trabajo conjunto. Este trabajo con "otros" aparece nombrado como facilitador en procesos de enseñanza aprendizaje así como en dispositivos de inclusión. También, se lo denota como obstaculizador cuando se generan conflictos entre sí.

Como obstáculos se denotan los recursos materiales, edificios, grandes cantidades de estudiantes y fracturas en el recuerdo organizacional en relación a situaciones de poder, olvidos, el no registro escrito y la fragmentación de espacios. Es interesante que en las entrevistas surgen sentidos de lazo hacia el trabajo en equipo, colectivo y como institución.

En relación a los sentidos personales atribuidos a la sensibilidad, la educación y la inclusión surgen como interrogantes finales para analizar el sistema de actividad: ¿Qué perspectivas se construyen como "inclusión"? ¿Qué otras tramas y estrategias docentes se utilizan al interior de las aulas en los procesos de enseñanza aprendizaje para fortalecer la inclusión en las trayectorias educativas? ¿Qué otras tramas interinstitucionales se generan para fortalecer la inclusión en las trayectorias educativas? ¿Qué tramas se construyen para la inclusión del dolor, las lágrimas y la reparación ante situaciones críticas?

BIBLIOGRAFÍA

- Bariloche Municipio. Características de las personas. Estadísticas por radio de San Carlos de Bariloche (personas). Fuente: Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: http://www.bariloche.gov.ar/estadisticas_grafico.php?grafico=10
- Bariloche Municipio: Distribución por rubro Mapa de unidades económicas. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: http://www.bariloche.gov.ar/estadisticas_grafico.php?grafico=9
- Bariloche Municipio: Arribo de turistas y estadía media. Informaciones del período ene/2006 – ago/2018. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: http://www.bariloche.gov.ar/estadisticas_grafico.php?grafico=2
- CTERA (2017) Encuesta Nacional de Salud y Condiciones de Trabajo de la/os trabajadora/es de la Educación Argentina.
- Engestrom, Y. (2001). "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156 (traducido).
- Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992). "Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad". En Middleton D. y Edwards D. (comps) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (pp.157-186), Buenos Aires: Paidós
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista. Segunda Época*, 13, 173-197. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/374>

- Erausquin C. y Bur R. (2017). Psicólogos en contextos educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural. (2da edición digital). CABA: PsiDispa. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/582.pdf>
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2017, en evaluación). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación. En Anuario Temas en Psicología, Vol. 1. Dto. de Medios, Comunicación y Publicaciones de la Facultad de Psicología, UNLP.
- INDEC (2010). Cuadro P2-D. Provincia de Río Negro, departamento Bariloche. Población total por sexo e índice de masculinidad, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: https://www.indec.gov.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P2-D_62_21.pdf
- Instituto de Formación Docente Continua: sitio web. Bariloche. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: <https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/sitio/>
- Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N° 4819 (2012). Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Río Negro. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_ce.php?id=138
- Notas al paso (21/12/2018). Edición impresa y digital que compila las acciones realizadas y las novedades institucionales. 3 (25) PDF. Consultado el sábado 26 de enero 2019, recuperado de: https://drive.google.com/drive/folders/0B_HJ6bIVLrIFOC00NTZnZ0hoOUE
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, Del Río y A. Alvarez (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). El Profesional Reflexivo. Paidós.
- Unter (enero de 2007). La escuela en marcha. Departamento de salud en la escuela. Año XIV N° 1. Recuperado de: <http://www.unter.org.ar/imagenes/documentos/saludr.pdf>

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: MODELOS MENTALES; TENSIONES Y DESAFÍOS

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

RESUMEN

La presentación busca dar cuenta del análisis y reflexión sobre resultados obtenidos indagando modelos mentales para el análisis y resolución de problemas situados, en contexto educativo, sobre Educación Sexual Integral. Se enmarca en el Proyecto UBACYT 2016-2018 “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes” dirigido por Mgr. Cristina Erausquin; articulado con la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, del Profesorado de Psicología, UBA, 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. 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. del mencionado proyecto recorta resultados obtenidos por N=50 sujetos. Se presentan resultados obtenidos respecto del recorte de la Situación Problema, concepción de sexualidad y algunos desafíos.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Modelos Mentales - Prácticas docentes

ABSTRACT

INTEGRAL SEXUAL EDUCATION: MENTAL MODELS; TENSIONS AND CHALLENGES

The present work seeks to give an account of the analysis and reflection on the results obtained by investigating mental models for the analysis and resolution of located problems, in educational context, on Integral Sexual Education. This study is part of the UBACYT 2016-2018 Project: “Participatory Appropriation and Meaning-Building in Intervention Practices for Inclusion, Quality and Social Bonding: Exchange and Development of Tools, Knowledge and Experiences between Psychologists and Other Agents” Mgr. Cristina Erausquin articulated with the Department of Special Didactics and teaching training of Psychology, Teaching of Psychology at the Faculty of Psychology, by Livia Garcia Labandal ; through a training project, “Scaffolding of teaching practice to approach Integral Sexual Education”,

created and coordinated by Mgr Daniela González. The theoretical framework is based on socio-cultural approaches of mental models applied by Rodrigo to educational change. The sample, made up of Teachers of Early, Primary, Middle and Special Education who participated in updates in E.S.I. of the aforementioned project cuts results obtained by N=50 individuals. Results obtained are presented regarding the reduction of the Problem Situation, conception of sexuality and some challenges.

Key words

Integral Sexual Education - Mental Models - Teaching Practices

A modo de introducción...

Es de público conocimiento que la Educación Sexual Integral, es obligatoria en todas las instituciones educativas argentinas, de gestión pública o privada; y también es sabido que su implementación en las aulas sigue siendo escasa y en muchos casos inadecuada. A pesar de la enorme conquista que implicó la sanción de la Ley y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/2006 y la N° 2110/06 de Educación Sexual Integral, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, producto de luchas de colectivos sociales oprimidos, posibilitando legitimar aspectos esenciales y constitutivos para la vida democrática; dando voz y derecho, al menos en el marco formal, a personas hasta ahora restringidas en el ejercicio de su ciudadanía; su puesta en marcha continúa siendo resistida.

La persistencia de ciertas creencias de los docentes que obstaculizan la implementación de la norma y habilitan, implícitamente, la vulneración de derechos no visualizados, invita a recordar que el marco de la ley en la Argentina se sustenta en el enfoque de Derechos Humanos, revelando la importancia que tiene su abordaje en la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de una democracia más inclusiva y justa. Los lineamientos sobre la ESI en nuestro país, se basan en el enfoque integral, responsable y multidisciplinar de la sexualidad, que busca evitar reduccionismos y sesgos; contemplando las diversas dimensiones constitutivas de la sexualidad (psicológica, biológica, socioeconómica, cultural y ética). Por tal razón los mitos, prejuicios y baches en la formación profesional docente inciden en la posibilidad del trabajo en ESI en toda su complejidad, en las escuelas.

La realidad actual pone en evidencia la necesidad de abordar en las aulas los contenidos propuestos por la ESI para desarro-

llar y fortalecer entornos culturales basados en la equidad de los géneros, la promoción de la salud y el cuidado del cuerpo; el respeto por la diversidad en todas sus manifestaciones, el conocimiento de los derechos, en particular de los sexuales y reproductivos.

La Ley de Educación Sexual Integral posibilita y es consecuencia de un cambio de paradigma. Entre otras cuestiones en una sociedad que es todavía patriarcal y se sigue construyendo en base a una, resistida, masculinidad hegemónica, que asiste a la progresiva pérdida de legitimidad de dicho patriarcado. Sin embargo, esa dinámica relacional se está modificando, en base a la puesta en cuestión de los privilegios de la histórica dominación masculina, la complicidad respecto de la supremacía resultante y la visibilización de las relaciones de poder internalizadas. Histórica y socialmente se legitimó y garantizó la posición desigual de hombres, mujeres, y diversidades, consenso que actualmente se pone en tensión.

La Educación Sexual Integral, propone una actitud de interrogación de los "temas" asignados a la sexualidad, sin cuestionamiento del sujeto como experiencia singular (más allá del rol). No pretende generar la verdad acerca del sujeto, ni la asignación de la sexualidad a la escuela desde una mirada educativa, masificadora, sino desde la problematización de la enseñanza de los sujetos involucrados en ésta. La ESI invita al pensamiento, a la puesta en el tapete saberes y emociones que posibiliten una forma de mirar diferente, en la escuela, en el acto pedagógico, considerando las distintas formas de subjetividad.

Morgade, G. (2011) señala que no hay educación posible que no sea sexual en tanto la sexualidad se expresa en todo lo que cada uno es y hace. En ese sentido el docente en todas sus acciones y omisiones pone conocimientos sobre la sexualidad en circulación. Por tal razón resulta importante indagar los modelos mentales que poseen en relación con la Educación Sexual Integral para considerar algunos aspectos que limitan el poder llevar adelante la Ley. Su abordaje efectivo y práctico amerita el compromiso explícito de docentes ética, política y socialmente comprometidos con su efectiva implementación.

Sobre las teorías, prejuicios y modelos mentales...

Tal como se viene señalando en las investigaciones precedentes, la construcción de modelos mentales es una característica estructural del pensamiento, y es por ello que permite interpretar el mundo, darle sentido (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001). Los modelos mentales que se poseen, determinan o inciden en el comportamiento, en tanto están conformados por sistemas de información interrelacionada que dan origen a conceptos, reglas, patrones, esquemas y maneras de concebir el mundo. Dado que son elaborados a partir de la negociación y el intercambio de ideas situados, la demanda cognitiva que la actividad plantea promueve su propio ajuste. Por esta razón, las características de los modelos mentales varían en función de los niveles de construcción de

conocimiento en un dominio determinado.

Se trata de representaciones del conocimiento implícitas, incompletas, imprecisas, pero útiles como herramientas explicativas y predictivas en la interacción de los sujetos con el mundo. Al hablar de modelos mentales se remite a modelos de trabajo que mediante su manipulación mental, permiten comprender y explicar fenómenos del mundo, y actuar de acuerdo con las predicciones resultantes.

Las 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 se constituyen en una síntesis de conjunto que conforma el modelo mental situacional (Rodrigo M. J. y Correa, 1999; Carretero & Asensio, 2008) El mismo se construye mediante procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad (Cole & Engeström, 2001; Engeström, 2001) lo cual posibilita la generación de giros conceptuales en el análisis y la resolución de problemas. Por tales razones, resulta de gran relevancia, indagar los modelos mentales que poseen los docentes en relación a la E.S.I.

Resulta pertinente entonces pensar cómo las creencias, prejuicios, ideas implícitas, (des)conocimientos, inciden en las prácticas y en la naturaleza de saberes, y la constitución de la subjetividad de los estudiantes. Reproducir las sin ponerlas en tensión, puede resultar en las formas y discursos "tradicionales" de la educación sexual. Las formas y discursos que ligan lo sexual a la salud, a la emergencia hormonal, a la prevención de efectos no deseados, a lo "moralmente reprochable" necesitan revisar concepciones cristalizadas, enquistadas, naturalizadas. (Marozzi, 2015) Visibilizar, analizar y deconstruir desanudando lo naturalizado, identificando inconsistencias e incongruencias, es condición necesaria. Desandar la desigualdad, la jerarquía y hegemonía en las relaciones de poder supone una relación diferente en una sociedad de patriarcado aún dominante y privilegiado, abordando su impunidad, internalizada desde la socio subjetivación del género masculino.

Las construcciones sociales, aprendidas implícitamente, son pasibles de ser desaprendidas, transformadas, resignificadas, o profundizadas en procesos de reflexión compartida. En tal sentido, el estudio llevado a cabo pretende identificar conceptualizaciones en torno a la ESI a través del análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios de Modelos Mentales a un grupo de sujetos (N=50) docentes de distintos niveles educativos. Los mismos voluntariamente accedieron a hacerlo previo a participar de un dispositivo de formación en el área. Para el análisis se utiliza metodología cualitativa y cuantitativa.

En relación a los resultados...

A los fines de la presentación, se trabajan los datos analizados que responden a una fortaleza y a una debilidad respecto de las respuestas recabadas en la dimensión **situación proble-**

ma del cuestionario para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS). Las dimensiones que el mismo recorta son: a. **situación problema** en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. **intervención del profesor**; c. **herramientas utilizadas** en la intervención/ actuación del rol; d. **resultados de la intervención/** actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al., 2004 y 2005, Basualdo et al., 2004).

Para el análisis de los datos se aplicó la Matriz de Análisis Complejo de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007), con adaptaciones específicas (González, D. 2016). En dicha herramienta se despliegan cuatro dimensiones, con diversos ejes que configuran recorridos y tensiones. En cada uno de los ejes se consideran cinco indicadores, vinculados a diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica.

Los datos que se obtuvieron en la **Dimensión Situación Problema**, cuyas respuestas que remiten al **Eje 1- “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”**, permiten pensarlo como fortaleza dado que la mayor cantidad de las mismas se ubican en el indicador de máxima complejidad, el (5) *“el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones”* con un 36%. En segundo lugar se posicionan aquellos relatos ubicados en el indicador (4) *“Recortan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones diferentes”* que alcanzan el 27,7%.

Los cuestionarios realizados a quienes iniciaban su curso de formación en E.S.I. recogieron información a través de la cual se puede inferir que su concepción de sexualidad remite a una perspectiva compleja y multidimensional del suceso. Cuando ellos respondían relatando la situación problema vinculada a la Educación Sexual, se explicitaban multiplicidad de factores y dimensiones que intervenían en la misma y no se limitaban a los componentes biológicos o a las miradas moralistas. Esto puede estar sesgado por las características de la muestra pues se trata de sujetos que eligen usar su tiempo libre para formarse en el área, decisión que denota que perciben su complejidad. En los relatos expresan que reconocen múltiples factores intervinientes en las situaciones planteadas, a la vez que consideran la posibilidad de actuar más compleja, reconociendo interrelaciones entre factores y dimensiones de la misma.

Por otra parte, dentro de la **Dimensión Situación Problema**, las respuestas que remiten al **Eje 4 – “Historización y mención de antecedentes históricos del problema”**, expresan una debilidad; rasgo común en la mayor parte de las muestras relativas a investigaciones precedentes. La máxima concentración de respuestas se manifiesta en el indicador de menor complejidad, el (1) *“No se mencionan antecedentes históricos del problema”*, con el 33,3 % de las mismas. El segundo indicador en reunir la mayor frecuencia es uno de más complejidad, (4) *“Diversos*

antecedentes históricos relacionados entre sí”, se sitúan el 27,7 % de respuestas. Esta polarización manifiesta cierta tensión que resulta de interés para su análisis, sobre todo al pensar que la historización es un proceso necesario en tarea docente ya que remite a considerar y registrar los cambios que se generan o no, antes, durante y después de las intervenciones de los profesores. Si los docentes que realizaron el cuestionario de MMS pudieron dar cuenta de la comprensión de la ESI, de la sexualidad y los problemas planteados vinculados a ella como complejos, deberían considerar también las relaciones entre los antecedentes históricos; hecho que no se visibiliza en la mayor parte de quienes participaron de la muestra.

Como posible desafío.....

En tanto la historización supone considerar una red de relaciones, en ocasiones contradictorias, al ligar los tiempos y buscar u otorgar nuevos sentidos desde el presente, según P. Aulagnier (1991), también permite generar nuevas preguntas que interrogan y ponen en cuestión, construyendo nuevas versiones, con nuevos sentidos, y diferentes perspectivas. La E.S.I. propone una re-elaboración de las prácticas, saberes, y herramientas, sujetas inevitablemente a cambios debidos a la aparición de otras miradas, formas de hacer, relacionarse, sentir. La problematización resultante otorga sentidos innovados a acontecimientos que no se establecen de una vez, sino que tiende a reescribirse, re-historizarse condicionada con “cada presente”. Esta producción de nuevos sentidos se da en un trabajo individual a la vez que colectivo. La atención al devenir de los cambios en la vida escolar, los aprendizajes, el acompañamiento y andamiaje de los niños y niñas, se vuelve imprescindible y la historización es un elemento clave para ello.

Finalmente, puesto que la Educación Sexual Integral propone un cambio cultural que implica una modificación en la dimensión moral y ética de los sujetos, es relevante centrar la mirada en la formación docente y en los cambios en los modelos mentales que poseen, poniendo el acento en el marco en que ésta se lleva a cabo. Esto es imprescindible dado los efectos que las prácticas docentes generan en los sujetos que transitan por dicha experiencia; en la modificación de posicionamientos a partir de la reflexión, deconstrucción, reelaboración de los marcos y maneras de ser y hacer. Ello necesariamente se da a partir del encuentro con otros, otros saberes, experiencias, conocimientos, trayectorias, a fin de, como sostiene M. Cristina Davini (2005), embarcarse en un trabajo de formación que debe considerar la sistemática revisión de tradiciones y costumbres incorporadas, construyendo nuevos significados y marcos interpretativos que sirvan de sustento en las prácticas de Educación Sexual Integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, G., Morgade, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Aulagnier, P. (1991). Construir(se) un pasado. *Revista de Psicoanálisis APdeBA* 13(3), 441-497.
- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Berkins, L. y Fernández, J. (2000). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunicación travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Bertolino, E., Evangelista, M. y Perelli, L. (2007). Una demanda ética impostergable/Eduardo. En *El Monitor* N° 11 5° época Marzo/Abril 2007. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, 2007 p. 35-38. Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Butler, J. (2013). *El género en disputa*. Barcelona, España: Paidós.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cazden, C.B. (2010). "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes", en Elichiry N.(comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Engestrom, Y. (2001). "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, 14, N°1.
- Erausquin, C. (2013). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos" y la "vivencia" en Vygotsky ayudando a pensar la inclusión educativa. (Ficha de Cátedra Psicología Educativa Facultad de Psicología UBA y UNLP 2013).
- Erausquin, C. (2013). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista Segunda Epoca* de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicación digital.
- Faur, E. (2007). "La educación en sexualidad" En: *Revista El Monitor*. Ministerio de Educación. N° 11. 5° época. Marzo/Abril 2007. Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología, 2007 p. 246-250. Buenos Aires: Ministerio de educación. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- 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.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO.
- Kornblit, A., Sustas, S., Di Leo, P.F. (2012). Educación, género, sexualidades y derechos. Un análisis de los foros virtuales en capacitaciones de docentes de todo el país. En: Kornblit, A.L., Camarotti, A.C. y Wald, G. *Salud, sociedad y derechos*. Buenos Aires: Teseo.
- Maffia, D. (2009). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Maffia, D. (comp.). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- 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.
- Marozzi, J. (2016). Concepciones de lxs docentes en torno a la Sexualidad Y su resignificación a partir de la participación en procesos de capacitación en Educación Sexual Integral. Córdoba: ComunicArte. Libro digital, DOCX Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-602-366-5.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2006). "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media". *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*; 24: 27-33.
- Pecheny, M. (2008). *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Pintrich, P. (1994). "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29, pp 137-148.
- Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B., Goodman, C. y Bartlett, L. (2001). *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Rojas, F. (2012). Tiempo de correr el velo. *Revista La Universidad Nacional de San Juan*.
- Siderac, S. (2015). La Formación Docente Y La Educación Sexual Integral En La Unlpam. En *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, Año2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 75- 81.
- Valdés, T., Guajardo, G. (2003). *Hacia una Agenda sobre Sexualidad y Derechos Humanos en Chile*. Santiago: FLACSO-Chile, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.
- 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.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Eagles.

RELEVANCIA DE LOS VERBOS QUE INTRODUCEN DIFERENTES PUNTOS DE VISTA EN LA COMPRENSIÓN DE LAS ARGUMENTACIONES

González, María Susana; Roseti, Laura Patricia; De Francesco, Karina; Regueira, Ines Elena; Delmas, Ana María
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Argentina

RESUMEN

Los estudiantes de grado de las ciencias humanas tienen dificultades para identificar las diferentes posturas de los debates desarrollados en las introducciones de los artículos de investigación. Esta problemática, detectada a partir de nuestras prácticas áulicas, nos llevó a postular que, en el nivel de los significados interpersonales, la presencia de procesos (verbos conjugados) verbales o mentales que presentan diferentes posturas sobre una temática, constituyen pistas que facilitan al lector su seguimiento e inciden en la escritura de hipótesis específicas y de la idea principal de esa sección. En una primera etapa, seleccionamos cinco introducciones de artículos de investigación en los que se presentan diversos puntos de vista sobre un objeto de estudio y realizamos un fichaje de los procesos y analizamos específicamente los verbales y mentales que indican la inserción de dichas posturas. Asimismo, tabulamos los diversos usos de los dos tipos de polaridad (afirmativa y negativa), estudiamos las cargas valorativas y las marcas de modalidad de los procesos utilizados. Los resultados de este análisis serán aplicados en la construcción de herramientas didácticas para fortalecer la detección de estas pistas y facilitar la comprensión de la argumentación.

Palabras clave

Lectura académica - Introducciones de artículos de investigación - Polifonía - Procesos

ABSTRACT

RELEVANCE OF THE VERBS USED TO INTRODUCE DIFFERENT POINTS OF VIEW IN THE READING COMPREHENSION OF ARGUMENTATIONS

Undergraduate human sciences students find it difficult to identify the different viewpoints presented in the debates developed in research article introductions. This issue, detected in our classroom practices, has led us to postulate that, at the level of interpersonal meanings, the presence of verbal or mental processes (conjugated verbs) that introduce different stances with respect to a topic, provides a set of clues that guide the reader and facilitate their follow-up. Moreover, such clues have an impact on the writing of specific hypotheses and the main idea of that section. At the first stage of our project, we selected five research article introductions in which different points of view are

presented. Then, we registered and analyzed all the processes used. Finally, we focused on the verbal and mental processes that indicate the presence of different viewpoints. Added to this, we tabulated the uses of the two types of polarity (affirmative and negative) and we studied the evaluative load and the modality marks of the processes involved. The results of this analysis will be applied to develop didactic tools to enhance the detection of these clues to facilitate the understanding of argumentation.

Key words

Academic reading - Research article introductions - Polyphony - Verbal and mental processes

Los investigadores que postulan la importancia de la alfabetización académica cuestionan la idea de considerar a la alfabetización como un estado básico que se logra en los primeros años de la vida escolar mucho antes de llegar a la universidad y que si no se lo adquiere es debido a una "carencia personal" (Reta, 2004). La alfabetización académica constituye un saber que se desarrolla en contacto con las distintas praxis por lo cual es también de dominio de la educación superior y de sus prácticas discursivas puntuales. Este tipo de alfabetización propicia el desarrollo de competencias discursivas que facilitan la inclusión e integración de los estudiantes universitarios a la praxis científica a través del dominio de los géneros discursivos más frecuentes, proceso que es activado por la lectura comprensiva y la escritura eficaz que permite acceder al conocimiento de los debates científicos y la interpretación y construcción de un *ethos* epistémico a partir de la lectura crítica de diversos autores. En el ámbito universitario observamos que los estudiantes de grado muestran dificultades para el procesamiento de las secciones de los textos en las cuales se instancian subgéneros argumentativos de distintos tipos: exposición, debate y desafío.

La inclusión de la enseñanza de la lectura de textos científicos escritos en inglés en los planes de estudio de las carreras que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras tiene como objetivo formar lectores idóneos y autónomos capaces de abordar artículos científicos en la lengua meta durante su formación en el grado. Esta aproximación a los géneros académicos desde la lengua extranjera inglés constituye parte de su formación académica. Los estudios relacionados con el proceso de lectura han ge-

nerado el diseño de una amplia gama de modelos y propuestas pedagógicas, sin embargo dichos modelos no se ajustan al perfil de nuestros estudiantes ni a los objetivos propuestos por la Cátedra de Lectocomprensión – Inglés del Departamento de Lenguas Modernas debido a que estos modelos han sido desarrollados, casi exclusivamente, para inglés como lengua materna. En nuestro contexto los estudiantes de grado acceden a los cursos regulares de inglés con conocimientos elementales o pre-intermedios de la lengua extranjera y conocimientos previos muy variados porque pueden acceder a los cursos de inglés sin correlatividades. En sólo tres cuatrimestres, con clases semanales de cuatro horas, deben desarrollar estrategias de lectura y adquirir conocimientos de inglés que les permitan convertirse en lectores autónomos de artículos de investigación.

En la actualidad consideramos a la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Silvestri: 2004). Las variables que afectan este proceso están relacionadas con estos tres polos (Alderson: 2000).

En relación a la variable textual, la Lingüística Sistemico Funcional propone un enfoque tripartito metafuncional que incluye los aspectos experienciales, interpersonales y textuales que nos permite establecer relaciones entre distintos tipos de significados que se manifiestan en el texto y además posibilita el establecimiento de relaciones entre el texto y el contexto social. (Halliday, 1994). Montemayor Borsinger (2009) sostiene la utilidad que brinda la Lingüística Sistemico Funcional debido al planteo de una relación dinámica entre el texto y el contexto social. Un conocimiento del contexto permite formular predicciones sobre aspectos lexicogramaticales de un texto y, a su vez, el nivel lexicogramatical de un texto nos ofrece indicios sobre su contexto social. La metafunción textual se relaciona con la organización de la información a través de sucesivas capas de Temas. La metafunción interpersonal se realiza a través del sistema de Modo, es decir la elección del tipo de cláusula (declarativa, negativa e interrogativa), el uso de la modalidad y el sistema de valoración. El sistema de transitividad pertenece a la metafunción experiencial y consiste en la configuración de un participante, un proceso (verbo conjugado) y las circunstancias (Halliday, 1994). En los artículos de investigación de las ciencias humanas se manifiestan debates entre diferentes abordajes de una misma problemática. Los estudiantes de grado tienen dificultades para realizar un seguimiento de las diferentes posturas que se presentan en las introducciones de los artículos de investigación donde el investigador presenta las diferentes propuestas sobre un tema para introducir luego su postura. Este problema que detectamos a partir de la práctica áulica nos llevó a formular una de las hipótesis de nuestro proyecto de investigación.

En este trabajo, presentaremos los avances de la primera etapa de desarrollo de esta hipótesis enmarcada en el proyecto de investigación “Modelo de lectura de textos académicos escritos en inglés como lengua extranjera: géneros discursivos – pasos

genéricos- significados interpersonales- tramas argumentativas” perteneciente a la programación científica 2018-2020 (Código extendido del proyecto: 20020170100304BA).

Hipótesis de investigación

Nuestra hipótesis postula que en el nivel de los significados interpersonales, la elección de *procesos* (verbos conjugados) *verbales* o *mentales* con diferentes cargas valorativas o marcas de modalidad que utiliza el investigador en las introducciones de los artículos de investigación para presentar las diferentes posturas sobre una temática abordada, constituyen pistas que facilitan al lector el seguimiento de las diferentes posiciones e impactan en la formulación de hipótesis específicas y en la reformulación personal final de esa sección.

En esta hipótesis nos vamos a concentrar en dos metafunciones: la experiencial y la interpersonal.

Metodología

Los estudios que se llevarán a cabo serán empíricos, transversales y cuasi-experimentales. Los sujetos que participan en esta investigación son el universo de estudiantes universitarios de grado que asisten a los cursos regulares de lectocomprensión en inglés que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras. Dada la heterogeneidad de los cursos regulares se controlarán las variables independientes *conocimientos de inglés*, *experiencia universitaria* y *comprensión lectora en lengua materna* por medio de una prueba de nivel estandarizada para la primera variable, una encuesta para la segunda y un protocolo retrospectivo de realización inmediata sin texto presente para la tercera.

Procedimientos

Para verificar esta hipótesis, se realizarán los siguientes pasos: en primer lugar se seleccionarán diez introducciones de artículos de investigación en los que se presenten diferentes puntos de vista sobre un objeto de estudio y se realizará un fichaje de los *procesos* (verbos conjugados) *verbales* o *mentales* seleccionados por el investigador para presentar las diferentes posturas. También se estudiarán las cargas valorativas y las marcas de modalidad de los procesos utilizados. Luego se tabularán los usos de los dos tipos de polaridad (afirmativa y negativa), los verbos modales y la metáfora interpersonal. Con los datos recabados se establecerá la frecuencia de uso de cada elección con el objetivo de determinar qué recursos se utilizan con más frecuencia.

Del corpus recopilado, se seleccionarán tres introducciones en las que se utilicen procesos mentales o verbales para introducir diferentes posturas u opiniones con los recursos más frecuentes. Los estudiantes deberán resolver un instrumento de lectocomprensión para evaluar en qué medida la selección de procesos y sus cargas valorativas guían al lector durante el primer paneo general del texto y durante la lectura analítica. En este instrumento, los estudiantes deberán resolver las siguientes tareas: a) lectura de introducciones, b) formulación

de hipótesis, c) formulación de una oración síntesis después de la lectura analítica y d) completamiento de una pregunta de opción múltiple para determinar si los estudiantes pudieron reconocer las diferentes posturas y una pregunta abierta para analizar qué tipo de recurso lingüístico ofreció pistas para guiar al lector. Cuando se administre el instrumento final se realizará un análisis cuantitativo y cualitativo de las hipótesis, las oraciones síntesis producidas por los estudiantes y los resultados de las encuestas. Se compararán los resultados obtenidos con el objetivo de determinar qué tipo de elección de procesos, con qué carga valorativa y con qué marcas de modalidad facilita el reconocimiento de las diferentes posturas que aparecen en las introducciones seleccionadas.

Presentación de los avances de la investigación

En este momento, estamos procediendo al análisis del corpus. Los datos que vamos a presentar son el resultado del trabajo de análisis de cinco de las introducciones seleccionadas.

El análisis de los doscientos noventa y nueve procesos mostró que: a) existe un fuerte predominio de selección de procesos mentales (55.52%) mientras que los procesos verbales representan un 9.03% del total de procesos realizados en los textos, b) los investigadores evitan el uso de la negación o polaridad negativa y en su lugar recurren al uso de la modalidad, c) si no utilizan la modalidad, seleccionan procesos con carga positiva o negativa para indicar acuerdo o desacuerdo con la postura presentada. Las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos:

| Total | Material | Mental | Relacional | Conductual | Verbal | Experiencial |
|-------|----------|--------|------------|------------|--------|--------------|
| 299 | 38 | 166 | 63 | 0 | 27 | 5 |
| 100% | 12.71% | 55.52% | 21.07% | 0% | 9.03% | 1.67% |

Tabla 1: tipos de procesos en los textos trabajados

| Total | Polaridad positiva | Polaridad negativa |
|-------|--------------------|--------------------|
| 299 | 278 | 21 |
| | 92.98% | 7.02% |

Tabla 2: Usos de polaridad positiva y negativa

En la siguiente tabla se muestran las elecciones realizadas por el investigador para expresar sus puntos de vista en los procesos con polaridad afirmativa recurriendo al uso de la modalidad ya utilizando un verbo modal (puede, podría, debería) o un adjunto modal que, que en nuestro corpus son adverbios de modo o de tiempo. También se tuvo en cuenta la presencia de procesos con carga positiva y negativa. De la observación de la tabla se desprende que los verbos modales son de uso más frecuente (11.63%) y en segundo lugar los procesos con cargas valorativas positivas o negativas.

| Procesos | Total | Modalidad Verbo modal | Modalidad Adjunto | Valoración Positiva | Valoración negativa |
|-------------|-------|-----------------------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Material | 37 | 6 | 1 | 4 | 0 |
| Mental | 155 | 18 | 1 | 15 | 17 |
| Relacional | 36 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Verbal | 25 | 4 | 3 | 1 | 1 |
| Existencial | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Total | 258 | 30 11.63% | 7 2.72% | 20 7.75% | 18 6.98% |

Tabla 3: Frecuencia de uso de estrategias de modalización y valoración

En una segunda instancia de nuestro análisis se realizaron tablas con los procesos mentales y verbales que específicamente introducen posturas con el objetivo de visualizar cómo se presentaban las mismas en las introducciones estudiadas. Los resultados se volcaron en la siguiente tabla:

| Procesos | Total | Modalidad Verbo modal | Modalidad Adjunto | Valoración positiva | Valoración negativa | Negación |
|----------|-------|-----------------------|-------------------|---------------------|---------------------|----------|
| Mentales | 26 | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 |
| Verbales | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 29 | 2 6.90% | 4 13.79% | 5 17.24% | 2 6.9% | 2 6.9% |

Tabla 4: Frecuencia de uso de estrategias de modalización y valoración en procesos que introducen puntos de vista

Se observa que en estos procesos se prefiere el uso del adjunto modal o de los procesos con valoración positiva que el investigador selecciona para presentar sus ideas frente a otras posturas.

A modo de ejemplo, incluimos una de las tablas en la que destacó en negrita el participante que corresponde a cada postura y en itálica el proceso. La tabla corresponde al artículo de investigación *The Critical Manifesto: Marx and Engels, Haraway, and Utopian Politics* escrito por Kathi Weeks y publicado en el año 2013 en *Utopian Studies*, 24(2).

| Participante | Proceso |
|-------------------------|---|
| This essay | <i>focuses</i> on the manifesto as a utopian genre |
| Some | <i>argue</i> that the manifesto is passé |
| The form (autor) | <i>does change</i> with the times |
| Some | <i>understand</i> the relations between these two pairs in terms of breaks and ruptures |
| I | <i>will also identify</i> points of continuity |

Tabla 5: Diferentes posturas en la introducción del artículo de investigación *The Critical Manifesto: Marx and Engels, Haraway, and Utopian Politics*

De la observación de la tabla se desprende que la sección introducción de este artículo comienza con la presentación del tema de la investigación: el tratamiento del Manifiesto como un género utópico que es la postura autoral y que se introduce por medio de un proceso mental (*This essay focuses on the manifesto as an utopian genre*). El segundo punto de vista se introduce por medio de un proceso verbal: argumentar, el participante no se especifica sólo se utiliza la unidad algunos y plantea que el manifiesto ha pasado de moda (Some **argue** the manifesto is passé). Desde el comienzo de la introducción se plantea la oposición entre los dos puntos de vista. El autor reaparece para refutar la idea de que el manifiesto ya no existe y para sostener que su forma cambia con el tiempo. En este caso utiliza un proceso material: *cambiar* al que enfatiza con la forma **does** (*The form does change with the times*). La postura antagónica se introduce por medio del proceso mental *comprender* y se destaca que estos críticos analizan rupturas y quiebres (*Some understand the relations between these two pairs in terms of breaks and ruptures*). Finalmente, el autor presenta su propuesta que consiste en encontrar puntos de continuidad el proceso mental *identificar* (*I will also identify points of continuity*).

Conclusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos hasta el momento, podemos afirmar que los diferentes puntos de vista se presentan, en general, utilizando procesos mentales y verbales en la forma o polaridad afirmativa ya que los investigadores prefieren evitar la forma negativa. Si quieren atenuar u ocultar su opinión, recurren a la modalización o a procesos con carga positiva o negativa.

Aunque los estudiantes de grado leen textos argumentativos, no son conscientes de las diferentes posibilidades de presentación de los diferentes puntos de vista en las introducciones de los artículos de investigación, por este motivo consideramos necesario realizar una constante focalización y reflexión metacognitiva sobre estas formas de presentación lo cual sería beneficioso para el procesamiento de este tipo de textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Londres: Cambridge University Press.
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004). "La comprensión del texto escrito". En Alvarado, M. (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, second edition, Londres: Arnold.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Reta, L. (2004). *Alfabetización Académica: un debate actual*. Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad Educativa. Viedma: Universidad Nacional del Comahue.

CORPUS

- Gotlieb, A. (2002). Where have all the babies gone? Towards an anthropology of infants (and their Caretakers). *Anthropological Quarterly*.
- Holla, J. (2017). Aesthetic objects on display: the objectification of fashion models as a situated practice. *SAGE*
- Schwember, F. y Urabayen, J. (2018). Indexing neoliberal ideology and political identities in a racially diverse business community. *Discourse & Communication* 1-19.
- Shrikant, N. y Musselwhite, J. (2018). At the margin of Ideal Cities: the Dystopian Drift of Modern Utopias. *Sage Open*.
- Weeks, K. (2013). The Critical Manifesto: Marx and Engels, Haraway, and Utopian Politics. *Utopian Studies* 24(2).

PROGRESOS EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: CUÁLES SON LAS NUEVAS PREGUNTAS QUE NOS FORMULARON LES ADOLESCENTES SOBRE ACTO SEXUAL, DIVERSIDAD DE PRACTICAS SEXUALES, MASTURBACIÓN, VIAGRA, EDUCACIÓN SEXUAL Y GÉNERO DURANTE 2017 Y 2018

Gosende, Eduardo E.; Salmún Feijoo, Gustavo; Scarimbolo, Graciela; Ferreyra, Marcela
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación-UNQ “Discursos, prácticas y representaciones en Educación Sexual Integral” que se basa en la experiencia y la información de Talleres de Educación Sexual Integral, realizados con adolescentes en el Proyecto de Extensión-UNQ “De sexo sí se habla!” Para revisar y mejorar las acciones y resultados de los talleres solicitamos a lxs estudiantes cuáles son las preguntas que nos quieren formular acerca de los principales temas que abordamos en los talleres. En una indagación realizada durante 2017/18 detectamos nuevas preocupaciones e inquietudes de los/as adolescentes en torno a: acto sexual, diversidad de prácticas sexuales, masturbación, viagra, educación sexual y género. La información que procesamos y analizamos corresponde a un conjunto de 1200 adolescentes, entre 13 y 17 años de edad, pertenecientes a unas 30 escuelas de la zona sur del GBA. El objetivo específico que abordamos aquí es comparar las categorías y preguntas recolectadas en los últimos dos años con las que obtuvimos en 2013/14. Estas nuevas preguntas señalan el avance de sus aprendizajes y orientan el contenido de futuros talleres. Son muy útiles para conocer como posicionarnos para sostener y acompañar a lxs adolescentes en estos procesos de Educación Sexual Integral.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Sexualidad - Género - Adolescencia

ABSTRACT

ADVANCES IN COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION: WHICH ARE THE NEW QUESTIONS THAT ADOLESCENTS FORMULATE ON SEXUAL INTERCOURSE, SEXUAL DIVERSITY, MASTURBATION, VIAGRA, SEXUAL EDUCATION AND GENDER DURING 2017 AND 2018 This paper is part of Research Project named “Discourses, practices and representations in Comprehensive Sexuality Education” (CSE), which is based on the experience and information provided by CSE Workshops carried on with adolescents that take part within a University of Quilmes Extension Project ca-

lled “Let’s talk about sex!” To revise and to improve actions and results of these CSE workshops we have requested students which were their questions about the main topics we deal with in these workshops. Analysing questions obtained during 2017/18 we detect new concerns and worries around: sexual intercourse, sexual diversity, masturbation, Viagra, sexual education and gender. The information we processed and analyzed for this paper has been produced by 1200 adolescents, aged between 13 and 17 years old, who study in 31 schools of Great Buenos Aires south area. The specific objective we approach here is to compare categories, questions and contents gathered during 2017/18 with those that we obtained in 2013/14. These new questions point out students advance and learnings on CSE and also orientate next contents of future workshops. They are very useful to know how we need to position ourselves to help and accompany adolescents in these CSE processes.

Key words

Comprehensive Sexuality Education - Sexuality - Gender - Adolescence

Los objetivos de este trabajo se incluyen dentro del proyecto de investigación *Discursos, prácticas y representaciones en Educación Sexual Integral* de la Universidad Nacional de Quilmes. Se basa en la experiencia y la información obtenidas en Talleres de Educación Sexual Integral (ESI), que se desarrollaron durante 2017 y 2018 como parte del Proyecto de Extensión-UNQ denominado *¡De sexo sí se habla!*, dirigido a adolescentes de escuelas secundarias de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, integrado al Programa nacional de ESI, creado por la Ley Nacional 26150 del año 2006. La metodología que se despliega en estos talleres es participativa, favoreciendo la expresión de las ideas previas de lxs adolescentes, su reflexión, comparación y crítica (Morgade y Alonso, 2008). Los contenidos fundamentales que se trabajan en cada escuela a lo largo de tres encuentros sucesivos son: 1) estereotipos de género; 2) mitos y creencias sobre la sexualidad; 3) iniciación sexual; 4) genitalidad; 5) mé-

todos anticonceptivos; 6) ITS – infecciones de transmisión sexual, VIH y Sida; 7) diversidad sexual y diversidad de género; 8) bullying, sexting, ciber-acoso; 9) violencia de género; 10) trata 11) uso responsable de las redes sociales; 12) embarazo en la adolescencia 13) interrupción del embarazo; 14) paternidad y maternidad responsable.

Desde 2013, y con el objetivo de revisar y mejorar los avances y resultados del proyecto de extensión *¡De sexo sí se habla!*, comenzamos a solicitar a lxs estudiantes cuáles son las preguntas que nos querían formular acerca de los principales temas que trabajamos, para guiar nuestra tarea y tratar de responder dichas preguntas durante los talleres. Siguiendo la propuesta de Goldstein y Glejzer (2006) (2007) (2008) (2011) quienes analizaron extensamente preguntas de adolescentes sobre ESI, investigar las preguntas que recibimos nos pareció esencial para chequear la validez y la vigencia de los contenidos de nuestro dispositivo de ESI, y reorientar la metodología o las técnicas que poníamos en juego en nuestros talleres. Partiendo de la información que nos suministró un conjunto de 400 adolescentes, entre 13 y 17 años de edad, durante 2013 y 2014 se analizaron 248 preguntas, las cuales se clasificaron a través de 16 categorías. Esta indagación llevó a la publicación varios artículos, uno de ellos abordó las categorías de **Sexualidad; Iniciación sexual; Diferencia sexual con otro/s sexo/s; Relaciones afectivas; Genitalidad y relación con el propio cuerpo en varones y en mujeres; Métodos anticonceptivos; SIDA y VIH; y Otras ITS (Infecciones de Transmisión Sexual)** (Gosende, Scarímbolo y Ferreyra, 2014). Otro de los artículos abordó cuáles son las principales preocupaciones e inquietudes de lxs adolescentes en torno a **Embarazo; Maternidad y Paternidad en la adolescencia; y Aborto o interrupción voluntaria del embarazo** (Gosende, Scarímbolo y Ferreyra, 2015). Otras categorías fundamentales que habían surgido de ese primer conjunto de preguntas fueron: **Violencia de género; Violencia intrafamiliar; Trata y prostitución; Diversidad de Género- homosexualidad; Diversidad de Género - travestismo y transexualidad** (Gosende, 2017).

El objetivo específico que abordamos en este trabajo es comparar las categorías y preguntas recolectadas en los últimos dos años, 2017 y 2018, con las que obtuvimos en 2013 y 2014. Un primer resultado muy importante que obtuvimos en esta comparación es que todas las categorías obtenidas en la primera investigación se vuelven a repetir en el segundo relevamiento. Estas categorías que se repiten tienen en general contenidos similares, en algunas surgen cambios, alguna nueva tendencia en los contenidos, pero en líneas generales la definición de cada categoría se mantiene como válida. El resultado más relevante que aparece en esta segunda recolección de datos es la aparición de 7 categorías nuevas: **Acto sexual o Coito; Diversidad de prácticas sexuales; Masturbación; Viagra; Educación Sexual; Género; y Preguntas de fuga**. Estas nuevas categorías y las preguntas correspondientes a cada una de ellas se-

ñalan la evolución de inquietudes, intereses y preocupaciones de lxs adolescentes, y orientan el contenido de futuros talleres. Este nuevo análisis nos permite una mayor comprensión de la función que cumplen estas preguntas a nivel de las relaciones entre adultxs y adolescentes, para posicionarnos, sostener y acompañar a lxs adolescentes en estos procesos de Educación Sexual Integral desde una perspectiva del cuidado (Gosende, Scarímbolo y Ferreyra, 2013).

La información que procesamos y analizamos en esta segunda investigación corresponde a un conjunto de 1200 adolescentes, entre 13 y 17 años de edad, pertenecientes a unas 30 escuelas de la zona sur del GBA, donde se realizaron talleres de ESI entre Agosto y Noviembre/2017, y entre Agosto y Noviembre/2018. En ambos períodos de tiempo se trabajó con escuelas secundarias públicas donde mayormente asisten estudiantes de bajos recursos. Estas 30 escuelas incluyen 4 escuelas de Modalidad Especial y 8 escuelas de Educación Técnica. En distintos momentos de los tres talleres que realizamos en cada escuela planteamos a lxs estudiantes que se distribuyan en grupos pequeños, mientras les presentamos un Power Point con ejemplos de preguntas hechas por estudiantes de talleres previos. La consigna siempre es: “¿Cuáles son las preguntas que nos harías sobre estos temas? ¿Qué preguntas te gustaría que pudiéramos responder en este taller? Escribí a continuación las preguntas que vos querés que se respondan en este taller...”. Se recopilaron 612 preguntas. A continuación presentamos las **siete nuevas categorías que emergieron** del análisis cualitativo de contenido realizado:

1. Acto sexual o Coito

-¿Cómo se coge? -¿Cómo se hace el amor? -¿Cuál es el promedio de duración del coito sexual? -¿Qué es un orgasmo? -¿Cómo te das cuenta que tenés un orgasmo? -¿Cuáles son las dificultades de hacerlo cuando se está en menstruación? -¿Por qué cuando terminas de tener relaciones te agarra ganas de orinar? -¿Qué es la frigidez? -¿Cuánto dura el orgasmo de una mujer? -¿Se puede tener más de un orgasmo en una noche? -¿Se puede tener relaciones sexuales cuando la mujer está menstruando, qué síntomas causan? -¿Cómo se debe actuar si alguien de la pareja resulta lastimado o lesionado? -¿Qué se hace si el preservativo se atora en la vagina? -¿Se puede romper el forro fácilmente mientras tenés relaciones sexuales? -¿Es malo estar con muchas personas y no cuidarte? -¿Cómo se hace el coito sexual lesbiano llamado tizerita? -¿El hombre siente lo mismo cuando usa preservativo? y la mujer? -¿Por qué se necesita que el pene éste erecto para tener relaciones sexuales? -¿Se puede introducir dos o más penes en la concha? -¿Hace falta a bañarte después del acto sexual? -¿Puede ser que por tener relaciones sexuales puedes quedar accidentado e ir al hospital?

Este conjunto de preguntas relacionadas con el acto sexual o coito muestra en primer lugar preocupaciones acerca de dificultades prácticas, aspectos fisiológicos, imprevistos o riesgos, que lxs adolescentes pueden llegar a imaginar: ¿cuánto tiempo

dura un acto sexual? ¿a qué se llama orgasmo? ¿qué dificultades existen para tener relaciones durante la menstruación? etcétera. Este tipo de preguntas tan detalladas podrían estar evidenciando que lxs adolescentes aún no han tenido su iniciación sexual. La ausencia de experiencia genera ansiedad y puede llevar a preguntar por cuestiones prácticas y detalles. También pueden ser interrogantes surgidos a partir de ver pornografía, a través de relatos que han escuchado de sus pares o de adultos, o a través de situaciones sexuales íntimas que pueden observarse en Internet, films, series, etc. Preguntan acerca de múltiples aspectos relacionados con el acto sexual, que imaginan útiles para enfrentar la situación real de tener una relación sexual. También preguntan por situaciones nuevas, o no típicas, por ejemplo un trío, o una relación sexual entre lesbianas, la diversidad de actos sexuales genera curiosidad.

1.1 Frecuencia de acto sexual o Coito

- ¿Es bueno tener relaciones sexuales todos los días? -¿Es bueno tener relaciones sexuales todos los días? -¿Es bueno tener relaciones sexuales todos los días? -¿Es bueno tener sexo todos los días? -¿Puede causar algún daño tener muy seguido relaciones sexuales? -¿Tener relaciones sexuales cuidándose todos los días es bueno? -¿Tener relaciones sexuales todos los días es bueno? Muchas preguntas aparecen en relación a la frecuencia, es un tema que se repite e insiste: ¿será bueno tener muchas relaciones sexuales? cuál es la cantidad esperable? cuál es la cantidad que resultaría excesiva? o por el contrario muy escasa? Hay una preocupación por saber cuál es la frecuencia correcta, o por no decepcionar al o a la partenaire, ni tampoco quedarse con las ganas. El deseo sexual pugna por emerger y expresarse, frente a lo cual, y por la falta de experiencia, se hace un cálculo de lo que sería socialmente correcto, de lo que espera el o la otra, el deseo sexual también requiere ser regulado, la exigencia pulsional necesita ser acotada.

1.2 Acto sexual en el varón

-¿Es verdad que la intensidad del orgasmo masculino está relacionada con el tiempo de abstinencia? -¿Qué pasa si eyaculo y le doy en el ojo? -¿Es verdad que si te follás a una mujer virgen te duele el pene? -¿Te orino el hoyo? -¿Es verdad que mientras más macizo el pene más placer para la mujer/hombre? -¿Si la tenés grande cómo hacer para no hacerla doler? -¿Hay posibilidad de que un pene se doble o quiebre al comenzar el acto sexual? -¿Si tengo el pene chico puedo llegar al orgasmo? -¿Qué hacer si uno tiene eyaculación precoz? -¿Está mal terminar muy rápido siempre? -¿Que hay que hacer si el pene no se para? Aparecen las preocupaciones masculinas relacionadas con la potencia y la impotencia: ¿seré suficientemente masculino? ¿podré permitir el goce de mi pareja, ¿o sufriré en el intento? ¿qué posibilidades tengo de lograr éxito, o de terminar sintiéndome frustrado? Por supuesto que también aparece la superioridad fálica: la eyaculación en el ojo, orinar en el hoyo, tener un pene macizo,

tener un pene grande, son formas de hacer gala de la pretendida superioridad fálica. Así como aparece la exhibición fálica por la vía de la idealización imaginaria del poder masculino, también está el miedo a que el varón pierda su potencia, que la potencia falle o sea muy fugaz, que la pareja quede insatisfecha, el temor a sufrir una herida narcisista, no ser suficientemente masculino, poner en duda la identidad masculina. El fantasma de impotencia persigue y atemoriza a los varones, incluso antes de iniciarse sexualmente (Díez Gutiérrez, 2015).

1.3 Sexo anal

-¿Qué es el sexo anal? -¿Está mal hacer sexo anal? -¿Tener relaciones por el ano es malo? -¿Tener relaciones sexuales por el ano es malo? -¿Es normal tener relaciones sexuales anales? -¿A causa de que se puede tener un desgarramiento anal? -¿Es bueno tener sexo con diarrea? -¿Es cierto que si le chupas el ano te queda olor a mierda en la boca? -¿Si estás teniendo relaciones por el ano y justo hace materia fecal te agarras alguna infección? -¿Si te la estás cogiendo y se tira un pedo te saca la verga? -¿Se puede contagiar a través del sexo anal?

Las preguntas sobre sexo anal reflejan una variedad muy importante de puntos de vista: están aquellxs que lo desconocen totalmente, aquellxs que aparentemente lo reprueban, aquellxs que lo consideran como desviación, rareza o peligro. También hay preguntas por lo escatológico. El sexo anal funciona como una parte prohibida, incorrecta, aberrante, contranatural, asquerosa o perversa del acto sexual, el tabú del tabú. Este lugar inquieta, culpabiliza y al mismo tiempo acrecienta el deseo.

1.4 Sexo oral

-¿Qué inconveniente puede tener sexo oral? -¿Puede hacer mal el sexo oral? -¿Por qué el semen es muy agrio? -¿El sexo oral es bueno o malo? -¿Es malo que la mujer se tragó el semen? -¿Es malo tragar semen? -¿Qué se siente cuando te la petean? -¿Qué pasa si me tomo mi semen? y si ella se lo toma? -¿Es verdad que hay que depilarse para tener relaciones sexuales orales? -¿Es verdad que tomando sexo oral se te puede infectar la muela? -¿Todas las enfermedades se contagian por sexo oral?

El sexo oral es otro capítulo diferente de las relaciones sexuales, las preguntas señalan cierto nivel de extrañeza e incomodidad, algo que no termina de ser correcto. Las preguntas también quieren averiguar acerca de los detalles, las cuestiones específicas de la práctica de la sexualidad oral. Hay preguntas formuladas por adolescentes que probablemente aún no se iniciaron, así como hay muchas preguntas de supuestxs expertxs, que por ejemplo quieren averiguar por qué el semen es muy agrio, o qué consecuencias trae ingerirlo. Finalmente aparecen algunas preguntas que indagan acerca de los riesgos de practicar sexo oral sin un método de barrera que impida contagios de ITS.

1.5 Acto sexual y consumo de sustancias

-¿Si tomás alcohol durás más? -¿Si vos tomás alcohol te da

ganas de tener relaciones sexuales? -¿Es cierto que el alcohol y el cigarrillo te dejan impotente? -¿Una persona drogada puede tener relaciones?

Preguntas sobre el acto sexual o coito también aparecen referidas al consumo de sustancias: ¿cuáles son las consecuencias de combinar la relación sexual con el alcohol, el cigarrillo o las drogas? ¿aumenta mi potencia? pierdo la potencia? ¿aumentó mi deseo o lo pierdo?

A modo de conclusión, es importante señalar que las numerosas y variadas preguntas relacionadas con el **acto sexual o coito** no surgen de una temática que nosotros hayamos planteado explícitamente como contenido de nuestro taller de ESI. Entre las 14 distintas áreas de contenidos que abordamos en nuestro dispositivo de ESI, no abordamos explícitamente el tema del *Acto Sexual*. La forma en que definimos la educación sexual desde el programa y la ley de ESI no hacen hincapié en este tema en especial. Hay algunas concepciones de educación sexual que están directamente vinculadas con la Sexología y que por lo tanto abordan especialmente las cuestiones ligadas al acto sexual. Morgade (2006) recopila diferentes modelos de Educación Sexual, entre los modelos “novedosos”, aparece la perspectiva sexológica que apunta a la enseñanza de las “buenas prácticas” sexuales y la prevención de las disfunciones.

Nos preguntamos ¿De dónde sale tanta necesidad de averiguar sobre estos temas? ¿Por qué nos formulan todas estas preguntas? Es probable que una respuesta posible tenga que ver con el consumo de pornografía, sabemos que está muy difundido entre lxs adolescentes. Las páginas web de pornografía están permanentemente desarrollando y ampliando los contenidos y las distintas tipologías de pornografía. Lxs adolescentes usan mucho esta fuente de información para investigar y conocer acerca de sexualidad. En ese sentido consideramos lamentable el modelo de relación sexual explícita que se promueve desde la pornografía (Jones, 2009). Nos parece interesante y auspicioso que ellos puedan preguntar más explícitamente acerca de estas cuestiones. Consideramos imprescindible que lxs adolescentes se preparen para la vida sexual, que anticipen las situaciones del coito que van a enfrentar, especialmente quienes aún no han tenido su iniciación sexual. Consideramos que este campo queda hasta ahora un tanto elidido en nuestra propuesta, una suerte de espacio tabú dentro de nuestro modelo de ESI. Esto es algo que intentaremos modificar en futuros talleres.

2. Diversidad de prácticas sexuales

2.1 Sexo con personas de mayor edad

-¿Es malo acostarse con alguien más grande (varios años mayor)? -¿Hasta qué edad puedes hacerlo? -¿Un viejo puede tener relaciones sexuales? -¿Tener sexo con un anciano trae consecuencias?

La primera pregunta interroga acerca de qué diferencia de edad está bien vista, o qué diferencia de edad esta legalmente

permitida. En general, se desconoce bastante acerca de lo que establece la ley. En nuestro país se ha establecido en 13 años la edad mínima de consentimiento sexual, la edad en que cualquier adolescente sería capaz de consentir su actividad sexual con otra persona. Si el o la adolescente tiene menos de 13 la relación sexual se considera una violación, aunque haya habido consentimiento (UNICEF, 2017), ya que una diferencia importante de edad en la pareja sexual de el o la adolescente se ve como un desequilibrio del poder. Otro caso que se considera problemático es cuando la relación se da entre dos adolescentes menores de dicha edad.

Las otras preguntas parecen indagar la edad límite de potencia sexual de los varones mayores. Si consideramos en conjunto las preguntas es probable que las consultas estén apuntando a posibles situaciones sexuales que pueden darse entre las adolescentes y varones adultos, del ámbito familiar, de la comunidad cercana o de las redes sociales. Lxs jóvenes adolescentes pueden ser atraídos a la actividad sexual por parte de adultos mayores a cambio de bienes y favores, por lo que lxs adolescentes de ambientes sociales desfavorables se ven especialmente en riesgo. La ESI propone un abordaje que contempla los abusos sexuales en la primera infancia y en la niñez, ofrece herramientas concretas para que lxs niños y niñas puedan reconocer, ser concientes de los abusos y pedir auxilio, teniendo especialmente en cuenta que la mayoría de los abusos son intrafamiliares o de personas muy cercanas. Se trata de poder revisar las creencias y desarmar los mitos de sentido común. Se suele pensar que las relaciones sexuales son solo genitales, sin embargo, los abusos pueden darse a través de acaricias o abrazos. Hay personas que abusan a través de la pornografía o la exhibición.

Los casos de abusos en las inferiores de clubes de fútbol que fueron denunciados ante la Justicia y públicamente, pusieron al descubierto una red de trata que lucraba con el abuso desde mayores hacia adolescentes en ámbitos deportivos. Estos casos alarmantes, como el ocurrido en Independiente de Avellaneda, nos llevaron a realizar nuestros talleres de ESI en las escuelas de Quilmes donde estudian adolescentes que juegan en las inferiores de los clubes de fútbol locales, donde los adolescentes, muchos de ellos venidos desde otras provincias de nuestro país, se forman desde edades muy tempranas, y viven en residencias propias de los clubes. Nuestra experiencia con estos adolescentes de estas escuelas secundarias quilmeñas fue muy positiva, pero igualmente reconocemos que el acoso y el abuso sexual no son temas que actualmente tenemos especialmente abordados en el diseño de nuestro dispositivo actual.

2.2 Sexo con sadismo y masoquismo

- ¿Es malo ser masoquista? - Me gusta el sadomasoquismo ¿está mal visto?

Las preguntas que hemos recibido en relación al sadomasoquismo o al masoquismo fueron un tanto sorprendente para nosotros. Nos resultó necesario revisar bibliografía sobre el tema

para preparar nuestras respuestas, las cuales pudimos brindar a lxs estudiantes en el siguiente taller. Las respuestas que dimos no fueron unívocas, por un lado vimos que las tendencias sadomasoquistas podían formar parte de la sexualidad y podían estar incluidas dentro de la definición que nos da la ESI acerca de sexualidad, la cual es muy amplia y engloba la diversidad de prácticas sexuales posibles entre seres humanos. En este sentido comentamos con lxs estudiantes sobre lo que se muestra en films o libros como “50 sombras de Grey” (James, 2012). Explicamos que estas prácticas de sexualidad tienen códigos o contratos muy explícitos y predefinidos para establecer límites y regulaciones, con el fin de evitar lastimar, herir o abusar al partenaire sexual. También informamos que si hay lesiones en el cuerpo de una de las personas esta persona puede denunciar y su pareja puede ser condenada y enviada incluso a prisión. Consideramos que lxs adolescentes, quienes están iniciando su vida sexual, que aún no conocen como funciona su cuerpo, su sexualidad, sus relaciones amorosas, este tipo de prácticas podía ser altamente riesgoso. Igualmente nos genera mucha inquietud y curiosidad, el hecho de que lxs adolescentes nos planteen estas preguntas a nosotros. Además de la necesidad de información ¿habrá alguna otra motivación en juego? ¿nos están testeando?

2.3 Sexo con animales

-¿Si tenés relaciones con animales que pasa? -¿Cuando las mujeres están excitadas pueden tener sexo con animales? -¿Podés quedar embarazada de un perro? -¿Qué pasa si tengo relaciones con mi perro? -¿Qué pasa si una mujer tiene relaciones con un animal? -¿Si tengo relaciones con un animal y eyaculé puede quedar embarazado? -¿Tener relaciones con una gallina es lógico?

Fueron numerosas las preguntas que indagaban acerca de la posibilidad y la valoración de la práctica de la sexualidad con animales, algo que a lxs coordinadores de los talleres nos generó sorpresa y también cierto desconcierto. Una primera cuestión que consideramos es que los estudiantes de ciertas escuelas de Florencio Varela o Berazategui provienen de zonas rurales, donde es habitual la convivencia con animales, domésticos o de cría, los cuales tienen relaciones sexuales en presencia de los seres humanos. También reconocemos que aunque la práctica de sexo con animales es considerada muy antinatural, es una práctica que puede ser común en ciertos contextos y que en nuestro país ni siquiera está legislada, es decir no es considerado un delito tener relaciones sexuales con animales.

Planteamos a los estudiantes que desde el enfoque de la ESI no es una práctica aceptable. La ESI trata de integrar 5 ejes fundamentales, entre ellos, *la perspectiva de género, la valoración de la afectividad, el respeto por los derechos, el cuidado del cuerpo y la salud*. Claramente, la práctica de la zoofilia, rechaza lo propuesto por cada uno de estos ejes. Es muy difícil o imposible pensar en emocionalidad, consentimiento, respecto de los derechos o de la perspectiva de género en la relación sexual con un

animal, mucho menos el cuidado del cuerpo y la salud. Nuevamente, frente a estas preguntas, nos preguntamos ¿por qué lxs adolescentes nos plantean este tipo de preguntas? ¿nos están testeando? ¿quieren averiguar cuáles son nuestros límites? ¿o simplemente nos están consultando acerca de las prácticas que han visto en su entorno o que ellos mismos han realizado y que no saben realmente cómo conceptualizarlas?

2.4 Sexo y posibilidades de quedar embarazada

-¿Es verdad que una mujer lesbiana puede transportar el semen si no se baña y luego tener relaciones sexuales con otra mujer y entonces dejarla embarazada? -¿Por qué las actrices porno no se quedan embarazadas?

Aquí aparecen otra vez preguntas un tanto extrañas y hasta ingenuas, por un lado la remota posibilidad de que una mujer lesbiana deje embarazada a otra mujer lesbiana, por otro lado, la “sorprendente” situación de las actrices porno, quienes a pesar de tener muchas relaciones sexuales, nunca quedan embarazadas. Donde puede leerse: ¿cómo es posible que una pareja de lesbianas tenga hijxs? ¿cómo es posible que las actrices porno nunca queden embarazadas? Creemos que estas preguntas fundamentalmente ponen en juego su desconocimiento en relación al acto sexual y la posibilidad de embarazo, ¿qué tan cerca o qué tan lejos, estamos en el acto sexual de la posibilidad de quedar embarazadas? ¿es tan fácil para una pareja de lesbianas quedar embarazadas? ¿es tan fácil para una actriz porno evitar los embarazos? ¿cuál es el riesgo que estamos corriendo de un embarazo no deseado cuando usamos los métodos anticonceptivos?

3. Masturbación

-¿Por qué está la necesidad de masturbarse? -¿Qué pasa con la masturbación a largo plazo?

En el marco que plantea la ESI la masturbación no es una práctica sexual condenada moralmente sino al contrario es una práctica valorada. A través de ella es posible cierto manejo de la excitación sexual, la cual puede ser desbordante en el caso de lxs adolescentes (Aloisio, 2008). Como fuente de placer sexual es una práctica que instituye la soberanía sobre el propio cuerpo, en el marco del cuidado y el respeto por la intimidad propia y ajena. Es una actividad apoyada en lo biológico corporal y lo afectivo, habitual en niñxs y bebés desde la temprana infancia, es una forma espontánea de obtener placer y gratificación a partir de una vía autoerótica. Las preguntas iniciales preguntan por la naturaleza de la masturbación parecen indagar si la masturbación es algo que puede tener efectos negativos en el largo plazo, o si es una práctica que con el desarrollo y/o la edad tiene que desaparecer.

3.1 Frecuencia de la Masturbación

-¿Si un hombre o una mujer se masturba varias veces al día le puede pasar algo a los órganos? -¿Cuántas veces podés masturbarte en un día antes de morir? -¿Qué se siente masturbarse

10 veces al día? -¿Es cierto que si te masturbas mucho te salen tumores en el pene? -¿Es malo masturbarse todo el tiempo? -¿Masturbarse todos los días es bueno o malo? -¿Me masturbo muy seguido, puede hacerme mal? -¿Qué pasa si me masturbo más de 5 veces? -¿Si te masturbas demasiado es verdad que adelgazas? -¿Si te masturbas mucho el pene no crece? -¿Si te masturbas te salen pelos en la mano?

Lxs estudiantes quieren saber cómo posicionarse frente a la masturbación. Desde una vertiente religiosa, masturbarse puede ser considerado como algo pecaminoso, perder el control, ceder ante los “placeres de la carne” (Foucault, 1976). El imperativo religioso es controlarse, limitarse en relación a las tentaciones y el placer, disciplinar el cuerpo y el espíritu. La mayoría de las preguntas que indagan sobre la frecuencia de la masturbación parecen tener este sentido: cuándo debo detenerme, dónde comienza el riesgo, hasta dónde sería algo correcto. Otras preguntas indagan directamente acerca de los mitos que se han construido en relación a la masturbación, por ejemplo, la aparición de enfermedades, la aparición de pelos en las manos, las modificaciones del cuerpo, la detención del crecimiento del pene, la pérdida de la fertilidad, etc. En todos los casos aparece la restricción, la condena, la penalización o el castigo que los adultos y las instituciones educativas y religiosas deben imponer frente a la masturbación de lxs adolescentes. Las prohibiciones y los controles insidiosos aparecen directamente vinculados a la trasgresión, el deseo, el temor al descontrol, a la posibilidad de sufrir dolor, o autoinflingirse un daño. El surgimiento en el siglo XIX de discursos que persiguen la masturbación, de acuerdo a Foucault (1976) es productor de regímenes de poder-saber-placer-goce, los cuales empujan y expanden los saberes y la prácticas relacionadas con el cuerpo y la sexualidad y consecuentemente aumentan las formas y los alcances del disciplinamiento subjetivo y el control social.

3.2 Masturbación femenina con objetos

¿Una mujer se puede lastimar masturbándose con un palo de amasar? ¿Se pueden masturbar las mujeres con un consolador? ¿Está mal buscar estimuladores sexuales en la adolescencia?

La masturbación en las mujeres es una práctica habitual y extendida (Bardi, Leyton y Martínez, 2003), si bien no está culturalmente tan aceptada como en el caso de los varones. Las preguntas que nos hacen en este apartado se refieren a la forma adecuada para lograr una satisfacción masturbatoria femenina. El orgasmo femenino puede alcanzarse a través de diferentes formas, generalmente sucede por la estimulación directa del clítoris, por la estimulación vaginal, o simplemente a través de las fantasías. La utilización de objetos que sirvan a la estimulación de las zonas genitales como por ejemplo, clítoris, vagina o ano, puede ser algo muy deseable y hasta necesario en algunas mujeres. Conviene seleccionar los objetos que resulten más adecuados o que estén especialmente diseñados para ello. Recibir estas preguntas nos ha hecho cuestionarnos

nuevamente si estamos explicando lo suficiente acerca de cómo funciona la satisfacción sexual femenina, el orgasmo, el clítoris, la vagina, los momentos previos del acto sexual, la lubricación, todos elementos que siempre han permanecido soslayados de las explicaciones más tradicionales de educación sexual (Morgade, 2001).

4. Viagra

¿Para qué sirve el viagra? ¿Sólo las personas mayores pueden tomar viagra? ¿Si tomás mucho viagra que podría pasar? ¿El viagra te la pone dura? ¿Cuánto dura el efecto del viagra? ¿De qué está hecho el viagra? ¿El viagra es malo porque es una droga y se te puede llegar a parar el corazón? ¿El viagra funciona en pibes de 18 para abajo? ¿El viagra puede llegar a matar? ¿Es saludable el viagra? ¿Qué pasa si un hombre toma constantemente viagra? ¿Hay métodos de pastillas o algo para que la mujer se excite? ¿Si una mujer toma viagra, qué pasa? ¿Un adolescente puede tomar viagra?

Llama la atención la numerosa cantidad de preguntas que hemos recibido acerca del Viagra. El viagra es un medicamento que contiene una droga llamada Sildenafil, que se utiliza para aumentar la capacidad eréctil en hombres adultos o mayores que hayan experimentado una enfermedad o disminución de su potencia eréctil. El marketing llevó a que varones de todas las edades usen este fármaco. Los adolescentes, cuyas prácticas de consumo suelen estar exacerbadas, lo utilizan frecuentemente, cuando tienen miedo a no rendir lo suficiente durante un encuentro sexual, cuando se inhiben frente a la primera relación sexual o ante el frecuente cambio de parejas, o también porque tienen el deseo de mostrar una performance de mucho poderío fálico. El uso innecesario del Viagra se puede complicar aún más cuando se combina con la utilización de otras sustancias, como drogas ilegales, alcohol, u otros fármacos. El uso inadecuado del Viagra puede causar diversos síntomas, por ejemplo, trastornos graves a nivel circulatorio o cardíaco, erección continua o esterilidad, especialmente si se lo utiliza durante mucho tiempo (Ingrosso, 2001).

Hemos recibido un número importante de preguntas que indagan acerca de cómo funciona este medicamento, sobre las posibles consecuencias de su uso, si es algo bueno o malo para la salud, si también lo pueden tomar las mujeres. Todo indicaría que lxs adolescentes están interesados en el consumo de esta medicación y muy probablemente estén tomando riesgos innecesarios en relación a la misma. Frente a este caudal de preguntas, nuevamente nos preguntamos: ¿no será necesario incluir al uso del Viagra como un tema fundamental a desarrollar en nuestros talleres? ¿No será conveniente incluir también la utilización de otros fármacos, drogas y sustancias adictivos, los cuales son cada vez más utilizados por lxs adolescentes, solos o combinados en sus encuentros o actos sexuales?

5. Educación Sexual

- ¿Cómo es la situación de la aplicación de educación sexual en las escuelas? - ¿Por qué el estado actual o el gobierno no proporcionan el presupuesto para la enseñanza de la educación sexual en las escuelas secundarias o primarias? - ¿Si no tengo un adulto responsable con quién sacarme las dudas que tengo que hacer con quién lo hago? con mis amigos es lo mismo? - ¡Me gustaría que dejen de poner videos, son más feos que mi cara! los pibes actúan como el orto!

Las preguntas hacen referencia a la falta de atención que el sistema educativo ha tenido durante los últimos tres años hacia la implementación y el progreso de la Educación Sexual tanto en todos los niveles educativos. Los estudiantes son conscientes de esta desatención y probablemente también tienen información de las campañas contra la ESI que realizan los “militantes Anti-derechos”, quienes reclaman la abolición de la educación sexual integral en los ámbitos educativos, pues en su rol de padres y madres de familia, estos supuestos militantes reclaman la potestad de la educación sexual exclusivamente para ellos.

Que los estudiantes planteen estas preguntas en nuestros talleres nos resulta alarmante, ya que ello evidencia la fuerte contradicción que se produce entre lo que marca la ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, por ejemplo a través de la realización de nuestros talleres, y las políticas que desde el Ministerio de Educación se llevan adelante en la actualidad. La tercera pregunta hace una demanda todavía más fuerte, reclamando la presencia de adultos responsables quienes deberían tener a su cargo la educación sexual de los niños, niñas, niños y adolescentes. Les estudiantes perciben con Claridad el vacío, la confusión, el desfinanciamiento, el *laissez faire*, que se ha venido operando en general en relación al Programa ESI desde la actual gestión de políticas educativas. Ejemplos de este vacío, confusión y descontrol es son el surgimiento del texto elaborado por estudiantes de nivel secundario de la Escuela Media N°14 Carlos Vergara de La Plata que se denomina “¿Dónde está mi ESI?” (2019) En este texto los mismos estudiantes desarrollan un programa y los contenidos correspondientes acerca de la ESI, con la ayuda de sus docentes. Otro ejemplo significativo son los Comandos ESI (2017), colectivo con presencia en redes sociales, compuesto por docentes, no docentes y personas que militamos y luchamos por la territorialización y verdadera implementación de la Ley 26.150. Nos llena de preocupación y tristeza la existencia de estos reclamos desde las propias preguntas que los estudiantes nos formulan, quienes con un elevado nivel de conciencia, reflexionan y cuestionan la situación de deterioro en la que los ha sumido el sistema educativo actual a quienes han “caído en la Educación Pública”.

5.1. Educación sexual en niñas o adolescentes que sufren discapacidades (dos preguntas formuladas por docentes de estudiantes discapacitados)

- ¿Cómo iniciar una charla de educación sexual integral con

nuestros hijos e hijas? - ¿Qué responder o cómo responder cuando nos preguntan sobre tener novio o novia?

Estas preguntas son un caso especial ya que han sido formuladas por docentes de niños que sufren discapacidades y que pertenecen a alguna de las cuatro escuelas de Educación Especial donde hemos realizado nuestros talleres de ESI durante 2017 y 2018. No sabemos bien si son preguntas que han transmitido las docentes interpretando las inquietudes de los padres o de los estudiantes. Lo que nos resulta muy significativo es que son preguntas que ponen en juego y articulan las demandas y voces de familiares, docentes y estudiantes al mismo tiempo. Es la primera vez que recibimos preguntas como estas en este espacio. Esto nos lleva a reflexionar: De qué manera sería posible que nuestros talleres de ESI también involucraran en forma directa y articulada a estudiantes, docentes y familiares. Qué actividad o qué dispositivo deberíamos pensar, planificar y desarrollar, para involucrar en simultáneo los sujetos de los tres niveles en nuestros talleres.

6. Preguntas sobre Género

¿Qué es la brecha salarial de género? - ¿Qué es ser feminista? -¿Con qué termino considerarías llamar a las personas que se hacen llamar feministas pero que realizan acciones violentas en el nombre de ese movimiento?

Hay dos preguntas que son muy interesantes ya que indagan acerca de conceptos específicos del campo de género, por ejemplo la brecha salarial de género y la identidad feminista. Ambos conceptos ya son de conocimiento generalizado, porque tienen estado público a través de los medios masivos de comunicación y las redes sociales, por acción de las campañas, los debates parlamentarios y los reclamos populares de género que se vienen desarrollando en nuestro país, a través de “las pibas” y muchos otros colectivos feministas, asociados al movimiento “Ni una menos” o los “Pañuelos Verdes” que luchan contra la violencia de género, o reclaman el “aborto libre seguro y gratuito”, el derecho a decidir la interrupción voluntaria del embarazo. La última de las preguntas ya tiene otro tinte, parece estar más asociada a los detractores de los estudios y las luchas relacionadas con el género. Efectivamente, quien interroga se posiciona en abierta crítica hacia militantes feministas. Recientemente, tanto en los medios como en las redes sociales, han aparecido posicionamientos y discursos muy estructurados que hablan de *ideología de género*. Se trata de grupos de presión globales que desde argumentaciones religiosas, conservadoras y retrógradas buscan imponer intereses políticos y económicos neoliberales que intentan negar el concepto y el campo de género, para neutralizar, desestabilizar y fragmentar las luchas colectivas que reivindican los derechos políticos y sociales que benefician, entre otros, a la mitad de nuestras poblaciones, es decir a las mujeres.

7. Preguntas de fuga

¿Cómo puede Racing entrar a la Libertadores? -¿Boca sale campeón? -¿Quién es más grande River o Boca? -¿Qué pasa si Barcelona se va la B? -¿Las operaciones son seguras o te podés morir? -¿Si estás medicado y tomás alcohol te hace mal? -¿Por qué a los chicos les hace mal fumar cigarrillos mentolados? -¿Si Dios puede hacerlo todo, podría ser una piedra que ni el mismo pudiese levantar? -¿Si tengo sexo virtual puedo tener un hijo cibernético? -¿Si después de una paja me tomo un yogurísimo recuperó la energía? -¿Qué pasa si reemplazo el forro por una bombita de agua? -¿Qué pasaría si el Franco se toca por acá? (broma hacia Franco)¿Quién la tiene más grande un burro o un caballo? -¿Por qué la directora dijo que no traigan la merienda? -¿Por qué si tenemos piernas y no patas se llama patada y no piernada a la acción de golpear que hago con las piernas? Aclaración: esta última pregunta es tipo en broma pero si quieren pueden contestarla/cárita smile -¿Te gusta nuestro nombre? (el nombre de grupo es los "Ironmans ATR - perro, cumbia, gato") -¿Qué es más rápido el caracol o la tortuga? -¿Si la pizza es redonda porque la caja es cuadrada? y las porciones triangulares?

Por primera vez decidimos analizar este tipo de preguntas que son intentos de boicotear o burlarse de la actividad que los estudiantes del curso están haciendo como parte del taller de ESI. La cantidad de preguntas de este tipo que hemos recibido y las similitudes que tienen entre sí varias de ellas nos llevan a tratar de comprender el sentido de las mismas, es decir, la intencionalidad buscada por los estudiantes al plantearlas a nosotrxs, lxs coordinadorxs de los talleres.

Hay muchas preguntas de fuga que los estudiantes se hacen en torno a resultados de partidos de fútbol, equipos de fútbol, campeonatos. Creemos que esta formulación de preguntas relacionadas con el fútbol están para que nosotros "no nos confundamos", es decir, a través de estas preguntas lxs adolescentes, sobre todo los varones, nos señalan que su verdadero interés, sus verdaderas inquietudes pasan por el fútbol y no por lo que nosotros les estamos transmitiendo o problematizando en relación a la ESI. También nos estarían señalando un cierto nivel de rechazo o desdén hacia las problemáticas, riesgos, responsabilidades, decisiones, elecciones, etc. que ellos están o deberán poner en juego en relación a su sexualidad y a sus vínculos interpersonales en sus vidas. Es posible que muchos de ellos, por su poca experiencia, su corta edad, sus conflictos, sientan como excesivos los contenidos de ESI que nosotros abordamos junto a ellos. En todos estos casos sería recomendable pensar si las edades de los estudiantes son las más adecuadas para los contenidos que nosotros transmitimos en nuestros talleres. Hay otras preguntas que apuntan a temas fundamentales por ejemplo la muerte, las enfermedades, la potencia o existencia que tiene Dios, etc. Estas preguntas son todavía más interesantes ya que nos ponen una trampa, nos colocan en un lugar de falta, pues requieren una respuesta que nadie puede dar. Son un desafío al saber y la autoridad de los coordinadores. Son un

boicot a los objetivos que se propone el taller. Después hay otro tipo de pregunta que se relacionan directamente con cuestiones de sexualidad, genitalidad, masturbación, tener hijos, etc. Serían contenidos más directamente vinculados a la ESI pero en realidad son preguntas de fuga, ya que las preguntas tienen un tono burlón, banalizan la relevancia de los contenidos de la ESI, hacen chistes, etc. Creemos que sirven para descargar cierta tensión, malestar o incomodidad que los contenidos de la ESI pueden haber generado en ellos.

Algunas conclusiones

Analizando las preguntas y la nuevas categorías encontradas observamos lo siguiente:

- 1) Sorprende el grado de centralidad y profundidad que tienen las preguntas analizadas, muchas de ellas abordan los temas partiendo de cierta información parcial que han recibido y fundamentalmente desde un alto grado de desconocimiento o desinformación. Muchas preguntas traslucen cierta ingenuidad, cierta ausencia de prejuicios y tabúes, lo cual lleva a que las preguntas tengan un alto nivel de profundidad, indagando e implícitamente cuestionando, determinaciones morales, psíquicas y sociales establecidas como normales o naturalizadas.
- 2) Muchas de estas preguntas pueden ser consideradas como parte de unas "Teorías Sexuales de la Pubertad/Adolescencia", en la medida en que el material del cual están constituidas proviene fundamentalmente de deseos, fantasías, o formaciones imaginarias, y seguramente tienen su fundamento en las propias Teorías Sexuales Infantiles (Freud, 1905, 1908, 1923), que representan y a la vez ocultan partes de la realidad que aún no pueden ser asumidas, ya que los sujetos no tienen los recursos vivenciales para significar de una manera no infantil, más adulta, las realidades ligadas a la sexualidad y al género (Tizio, 2008).
- 3) Durante los talleres, al ir recibiendo las preguntas que cada grupito de cada curso nos iba planteando, nuestra intención inicial fue tratar de ir respondiéndolas a lo largo del desarrollo del taller. Tratamos de hacerlo con muchas de ellas, pero no resultaba fácil, no había una sola respuesta. Cada pregunta podía tener diversas interpretaciones, así como varias capas de profundización, que podían demandar un planteo muy extenso y complejo de las distintas cuestiones que estaban siendo preguntadas. Es más, en varias oportunidades era necesario ejemplificar cada afirmación o argumentación nuestra, porque en cada respuesta que nosotros dábamos estaba implicado todo el recorrido previo que el coordinador había hecho en su propia experiencia singular. Esto nos lleva a pensar que lo más importante no es responder a las preguntas, sino el hecho de escuchar a los adolescentes, dando la posibilidad que ellos indaguen y se cuestionen acerca de estos temas. Y también es fundamental generar un espacio de sostén y cuidado en el marco de vínculos entre adultos y adolescentes (Gosende, Scarímbolo y Ferreyra, 2013). Se trata de ofrecer un espacio de acompañamiento donde ellos puedan desplegar, analizar y problematizar estas preguntas,

poniendo en palabras sus experiencias, dudas, sentimientos, miedos, conflictos y deseos, para permitir la constitución de una identidad sexual más adulta. De acuerdo a Tizio (2008) el reconocimiento y el acompañamiento de los adultos resulta vital para que exista una función educativa, socializadora en un sentido amplio, que pueda significar una cierta regulación de lo pulsional y hacer avanzar las capacidades mentales. Winnicott (1960) (1971) propone el concepto de Holding, para definir la capacidad del adulto para sostener y contener emocionalmente al niño, frente a los diferentes estados que puede atravesar su afectividad y su impulsividad. Acompañar significa que el adulto se ubique como tal para sostener un lugar posible para la pregunta que los adolescentes aún no pueden formular.

4) Consideramos que la Educación Sexual Integral es un aporte fundamental a la formación integral de los estudiantes secundarios. Debe ser planteada como un espacio para conocer el propio cuerpo y explorarlo, para reflexionar sobre las propias prácticas y emociones, para aceptar al otro en sus diferencias y respetarlo en su ser y en sus deseos. Implica proponer e implementar un dispositivo que permita constituir la propia identidad sexual, poniendo en juego dudas, prejuicios, temores, fantasías y deseos. Redefinir nuestro trabajo partiendo desde las preguntas de los adolescentes, nos permite desarrollar distintas estrategias y un nuevo posicionamiento para acompañarlos en este momento de cambios y de crecimiento. Las nuevas preguntas que formulan los adolescentes sobre **Acto sexual o Coito; Diversidad de prácticas sexuales; Masturbación; Viagra; Educación Sexual y Género** requieren una ampliación y una reformulación de nuestro dispositivo las cuales ya hemos emprendido y pondremos en práctica en los talleres que realizaremos entre Agosto y Diciembre de 2019.

BIBLIOGRAFÍA

- Aloisio, V. (2008). "Sexualidad adolescente. Todo lo que el adolescente sabe sobre sexo pero no sabe sobre sexualidad" en *Adolescencia en crisis* Bustamante, M (editora). RV Ediciones, Buenos Aires.
- Bardi, A., Leyton, C. y Martínez, V. (2003). "Masturbación, mitos y realidades" *Revista de la Sociedad Chilena de obstetricia y Ginecología Infantil y de la Adolescencia* Centro de medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente.
- Comandos ESI (2017). Colectivo que promueve la aplicación efectiva de la ley 26150. Somos educadorxs que militamos y luchamos por la Educación Sexual Integral para tod@s Contacto en Facebook: <https://www.facebook.com/ComandoESI/>.
- Díez Gutiérrez, E. (2015). *Códigos de Masculinidad Hegemónica en Educación* Revista Iberoamericana de Educación, vol. 68, pp. 79-98 - OEI/CAEU.
- Estudiantes de la Escuela Media N°14 Carlos Vergara de La Plata (2019). "¿Dónde está mi ESI? Un Derecho de los y las estudiantes" disponible en: <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/wp-content/uploads/sites/21/2019/03/donde-esta-mi-esi.pdf>
- Foucault, M. (1976). "La voluntad de saber", *Historia de la sexualidad*, tomo 1, Siglo XXI, Bs As.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de Teoría Sexual*. Obras Completas, Amorrortu Ediciones, Tomo VII.
- Freud, S. (1908). *Sobre las teorías sexuales infantiles*. Obras Completas, Amorrortu Ediciones, Tomo IX.
- Freud, S. (1923). *La organización genital infantil (Una interpolación en la teoría de la sexualidad)*. Obras Completas, Amorrortu Ediciones, Tomo XIX.
- Goldstein, B. y Glejzer, C. (2011). *Padres e Hijos*. Editorial Albatros, Buenos Aires.
- Goldstein, B. y Glejzer, C. (2008). *Las preguntas de los y las adolescentes... Comenzar por escuchar*, en "Cuerpos y Sexualidades en la Escuela", comp. G. Morgade y G. Alonso, Edit. PAIDÓS, pp 65-86, Buenos Aires.
- Goldstein, B. y Glejzer, C. (2006). ¿Qué preguntan sobre sexo los y las adolescentes? *Revista Novedades Educativas*. Año 18, N° 184, pp 82-86., Buenos Aires-México.
- Goldstein, B. y Glejzer, C. (2007). *Adolescencia y Salud*. Editorial Puerto de Palos, Buenos Aires.
- Gosende, E. (2011). "Talleres de género y educación sexual para adolescentes de escuelas medias del sur del Gran Buenos Aires" Capítulo de libro en *Perspectivas - Aportes de la Teoría y la Clínica*. XII Jornada de la Red. editado por el Colegio de Psicólogos de la Pcia de Buenos Aires Distrito XII, Editorial letra Viva.
- Gosende, E. (2017). "Preguntas de los adolescentes en relación a Sexualidad, Cuerpo y Género en procesos de Educación Sexual Integral" Capítulo de libro de *XX Jornada de la Red* editado por el Colegio de Psicólogos de la Pcia de Buenos Aires Distrito XII, Editorial Letra Viva, ISBN 978-950-649-522-0 <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>.
- 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*, 9° Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, ISSN 1667-6750 <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>.
- Gosende, E., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (2014). "Relaciones de cuidado entre adultos y adolescentes, entre el sostén y la autonomía. Como nos posicionamos ante las preguntas de los adolescentes en relación a sexualidad, cuerpo y género" Artículo en *Memorias de las XXI Jornadas de Investigación*, X Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología de UBA, Buenos Aires ISSN 1667-6750 Pag 147 a 151.
- Gosende, E., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (2015). Artículo "Adolescencia Y cuidado de sí: preguntas sobre Genitalidad, Embarazo y Aborto en talleres de Educación sexual integral" Publicado en las Actas de las XII Jornadas Internacionales de Actualización del Foro de Psicoanálisis y Género: Jornadas Internacionales "Diversidad, identidades y sexuación: crisis de las relaciones de género y nuevos caminos" Universidad Argentina John F. Kennedy de la Asociación de Psicólogos de Bs. As.

- James, E. (2012). *Cincuentas Sombras de Grey*, Grijalbo, Barcelona.
- Jones, D. (2009). "¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina", en *Argumentos. Revista de crítica social*, nº 11, Octubre, pp. 63-82.
- Ingrasso, M. (2001). *Nuevas drogas: escenarios sociales e intervenciones educativo-promocionales. Perfiles educativos* [online]. 2001, vol.23, n.92 pp.54-73. ISSN 0185-2698. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000200004&lng=es&nrm=iso
- Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006). ver: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Morgade, G. (2006). "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008). (compiladoras). "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia". Paidós, Buenos Aires.
- Tizio, H. (2008). El enigma de la adolescencia. En RECALDE, M. (comp.). *Púberes y adolescentes. Lecturas lacanianas*. Bs. As.: Grama Ediciones.
- UNICEF (2017). "Edades mínimas legales y la realización de los derechos de los y las adolescentes en América Latina y el Caribe". ¿Cuál es la edad mínima para el consentimiento sexual en América Latina? Disponible en <https://www.unicef.org/lac/informes/edades-minimas-legales>.
- Winnicott, D. (1960). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós Bs. As.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Edit. Granica, Argentina.

EL PENSAMIENTO CLÍNICO COMO HERRAMIENTA ARTICULADORA DE LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA EN UN JARDÍN DE INFANTES

Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Flores Manzano, Nelva Denise

CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina - Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México

RESUMEN

Docentes-investigadoras de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (UBA) y la Maestría en Estudios Psicoanalíticos (UMSNH, México) reflexionaremos sobre la importancia de incluir una modalidad de pensamiento particular, el pensamiento clínico (Green, 2010), para abordar experiencias escolares de niños pequeños, considerando la subjetividad como eje transversal del aprendizaje. Las condiciones que sostienen los procesos de subjetivación en los inicios de la vida, poseen tal relevancia en la constitución psíquica, que convocan a reflexionar sobre la posición de los adultos significativos primarios como referentes afectivos estables, capaces de otorgar sostén y acompañamiento suficientemente buenos. Considerando que la escuela es un espacio sumamente significativo para los niños y que los docentes cuentan con formación específica y conocen profundamente a los pequeños, resulta invaluable crear dispositivos de intercambio entre adultos a cargo de las crianzas y aquellos que forman parte de las instituciones. Presentaremos una experiencia de trabajo en un Jardín de Infantes con un dispositivo especialmente elaborado a partir de la inclusión de una actividad de matrogimnasia dispuesta como obligatoria por la Secretaría de Educación Pública. Compartiremos modos de intervención de los investigadores y transformaciones a partir de la participación de los adultos a cargo de los pequeños en un grupo de reflexión.

Palabras clave

Pensamiento clínico - Niños pequeños - Adultos a cargo - Escuela

ABSTRACT

CLINICAL THINKING AS AN ARTICULATING TOOL OF SUBJECTIVITY IN SCHOOL: AN EXPERIENCE IN A KINDERGARTEN

Teachers-researchers of the Chair of Clinical Psychopedagogy (UBA) and the Master of Psychoanalytic Studies (UMSNH, Mexico) will reflect on the importance of including a particular mode of thought, clinical thinking (Green, 2010), to address school experiences of small children, considering subjectivity as a transversal axis of learning. The conditions that sustain the processes of subjectivation at the beginning of life, have such

relevance in the psychic constitution, that they summon to reflect on the position of the primary significant adults as stable affective referents, capable of providing good enough support and accompaniment. Considering that the school is a very significant space for children and that teachers have specific training and know the children deeply, it is invaluable to create exchange devices between adults in charge of the children and those who are part of the institutions. We will present a work experience in a kindergarten with a device specially developed from the inclusion of a mother-and-child gymnastics activity arranged as mandatory by the Ministry of Public Education (Mexico). We will share ways of intervention of researchers and transformations based on the participation of the adults in charge of the children in a reflection group.

Key words

Clinical thinking - Small children - Adults in charge - School

Presentación

El presente artículo es producto del trabajo en colaboración entre investigadoras, docentes y terapeutas de dos Universidades latinoamericanas (Universidad de Buenos Aires, Argentina, y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México). Por la afinidad en los interrogantes que nos suscita el trabajo clínico, en instituciones escolares en el marco de la Psicopedagogía Clínica y la coincidencia en las aportaciones teóricas del Psicoanálisis Contemporáneo que nos permiten aproximarnos a lo que acontece en nuestros campos de trabajo, es que hace casi una década nos encontramos en permanente intercambio y diálogo. Las condiciones en las que tiene lugar el despliegue subjetivo de niños pequeños que se encuentran transitando sus primeras experiencias en instituciones escolares, nos convoca especialmente. En esta oportunidad nos proponemos compartir una experiencia de trabajo institucional que tuvo lugar en México y delinear algunos ejes de reflexión.

El contexto de trabajo.

La experiencia que aquí se presenta deriva de proyectos de investigación financiados por la Coordinación de la Investiga-

ción Científica, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en México. Dichos proyectos son propuestos e implementados por la Dra. Nelva Denise Flores Manzano, y en ellos colaboran estudiantes de la Licenciatura en Psicología y de la Maestría en Estudios Psicoanalíticos.

En el afán de indagar acerca de las condiciones y problemáticas que subyacen los procesos de aprendizaje en contextos escolares mexicanos, nos insertamos en jardines de niños y en escuelas primarias. En ellos, las problemáticas son recurrentes e incluso comunes: las profesoras y autoridades escolares señalan con insistencia, que los niños “no poseen límites”, no respetan a adultos ni a compañeros, se muestran poco interesados por los contenidos escolares, y los más pequeños se angustian al separarse de sus acompañantes sin conseguir disfrutar su estancia en el jardín, necesitando estar abrazados por alguna maestra.

Es así como en el análisis de las distintas instituciones se fue haciendo evidente la necesidad de acompañar a los adultos a cargo de la crianza como actores fundamentales en los procesos de subjetivación de los niños: madres y algún padre, abuelas, tías, maestras jardineras.

A lo largo de cuatro años las intervenciones se han implementado desde y en la escuela, en colaboración con la directora y con las docentes. Hemos trabajado en grupos de reflexión con adultos a cargo de la crianza y maestras. Asimismo hemos realizado intervenciones con parejas adulto-niño y con niños solamente. Las experiencias que interesa compartir en esta ocasión, versan sobre una intervención realizada con adultos a cargo y niños.

El dispositivo de intervención.

El proyecto surge en un jardín de niños, ante la inquietud de la profesora de educación física, por poner en marcha un programa que a nivel preescolar en México, se ha vuelto requisito: la matrogimnasia. Consiste en una serie de técnicas: actividades físicas, ejercicios psicomotrices, lúdicos, recreativos, movimientos de destreza y trabajo en equipo. El objetivo general que la Secretaría de Educación establece para la matrogimnasia apunta a fortalecer el desarrollo integral del niño, “mejorar la relación y comunicación en la entidad de madre-padre-hijo, en base a una convivencia alegre y armoniosa mediante la práctica de actividades físicas, teniendo la oportunidad de que la madre y/o padre formen parte del aprendizaje de su hijos” (Pérez y Chócolatl, 2007. p. 2).

Se trata de un espacio que posee una riqueza escasamente explorada, y que merece mucho ser pensado clínicamente en tanto que permite asomarnos a un entorno rico en el que “confluyen la imagen y las experiencias de los padres, la curiosidad, la imaginación y dinamismo de los hijos y la científicidad del educador” (Pérez y Chócolatl, 2007. p. 2), todos puestos en horas de juego que dan cuenta de la complejidad que constituye y sostiene el psiquismo infantil. Adultos significativos y niños interactuando brindará la oportunidad para la convocatoria de los adultos a cargo de las crianzas, a formar parte de un grupo de reflexión acer-

ca de las conflictivas que se suscitan en la crianza de los niños. La Secretaría de Educación Pública propone al menos una sesión de matrogimnasia, con duración de una hora, a lo largo del ciclo escolar. Sin embargo, la maestra de educación física, la directora y la maestra titular de segundo año (equivalente a Sala de cinco en Argentina), consideraron que volverlo un programa de mayor duración podría ayudar a niños con dificultades con los límites.

Así, en estrecha relación con la profesora titular y la profesora de educación física, comenzamos acompañando sesiones semanales de matrogimnasia con duración de una hora, destinadas desde los propósitos planteados por las profesoras, “a estrechar el vínculo madre-hijo”. Al día siguiente, con duración de una hora también, implementamos sesiones de reflexión sólo con madres, pues la Secretaría de Educación y las profesoras consideraban que eran las figuras más relevantes a convocar y que las problemáticas infantiles estaban. Sin embargo, el grupo quedó constituido por quienes se hacían cargo de la crianza de los niños: madres, un padre, abuelas, tías e incluso algunas vecinas. Comenzamos con 35 duplas (un niño-un adulto) participantes, y al cabo de seis meses, concluyó con apenas 16.

Escuela y subjetividad

La escuela posee como función histórica insustituible, transmitir conocimientos disciplinarios y formar ciudadanía. Esta función pedagógica, necesaria para la construcción del tejido social y la inclusión del sujeto en él, debe ser pensada también, considerando la subjetividad como un metabolizador transversal del aprendizaje (Álvarez y Cantú, 2017).

¿De qué manera entendemos a la subjetividad? Existen perspectivas de pensamiento que refieren a la “producción de subjetividad” por parte del espacio social (anclado en instituciones específicas que inciden en el devenir o desarrollo del sujeto, como podría ser por ejemplo, la escuela), focalizando en las significaciones y sentidos hegemónicos, que por su fuerza, se imponen y configuran lo que podría llamarse el “espíritu de una época”. Althusser (1970) refiere a los aparatos ideológicos del estado como fuertemente cargados de sentidos que son impuestos sobre los sujetos que integran al conjunto social, que así como confiere cierta unidad y homogeneidad a la ciudadanía, soslaya la metabolización que cada sujeto hace de esa oferta, así como las relaciones complejas entre subjetividad social y subjetividad individual.

Bozzolo (2015) discute y disiente con la referencia singular a “la” subjetividad. Señala lo plural que queda invisibilizado, destaca lo múltiple y simultáneo de los procesos de subjetivación. Refiere también a la subjetividad de este modo: en términos de proceso, destacando el movimiento, el dinamismo, jerarquizando las transformaciones posibles y la interconexión de lo propio, el origen y lo social. Cuestiona las restricciones que implica sustantivar “la subjetividad”, sustancializar un proceso complejo, para no atraparlo y encerrarlo como resultado o pro-

ducto de un devenir.

Al considerar que la educación ocurre en un territorio de tensiones, entre la normativa escolar común a todos los que a ella concurren y los aspectos singulares y subjetivos de cada niño, surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Qué conflictivas emergen en cada escuela, cuáles se visibilizan y de qué modo se abordan?
- ¿Cuáles son los bordes de la escuela? ¿Hasta dónde se permite extender sus fronteras para alojar conflictivas que no se enlazan necesaria, directa o exclusivamente a lo pedagógico?
- ¿Qué posibilidades de construir dispositivos en colaboración con otras disciplinas?

Estas preguntas nos orientan acerca de la interrogación que cada escuela despliega en relación a los modos de articulación de la subjetividad en el devenir educativo de los niños que asisten a la institución: “La educación excede lo escolar y, aunque allí se le da curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular” (Frigerio, 2001, Pág. 109)

Pensar complejamente manifestaciones conflictivas al interior de las escuelas, implica una lectura y un abordaje particular de las mismas: incluir, dar lugar, alojar, dar cauce en encuadres interesantes, a la subjetividad; no “pedagogizarla” o disciplinarla, sino trabajar con ella. Resulta revolucionario en estos tiempos vertiginosos incluir los tiempos de la subjetividad, en una institución a la que los tiempos sociales le marcan fuertemente el paso.

“El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta” (Frigerio, 2001, Pág.110). Cuando se confunde *objeto* y *meta*, y la conquista del conocimiento se configura como objetivo en sí mismo, y se pierde de vista las implicancias de la escuela en la construcción de la subjetividad, es que las propuestas de abordaje de problemáticas en el aprendizaje que surgen al interior de la escuela se vuelven innovadoras con una mirada tecnista. Pues como señala Birgin, “la educación no es más potente por su carácter innovador sino por su capacidad de producir alguna diferencia en el sujeto y de poner a su disposición algo que le permita ser distinto lo que es en algún aspecto. La cuestión no es entonces ahogarnos de innovaciones sino crear condiciones para que el por-venir acontezca” (2001, pág. 13).

Pensamiento Clínico (Green) y paradigma de la complejidad (Morin)

El Pensamiento Clínico (Green, 2010) es el eje que atraviesa los espacios de intervención de nuestra *praxis*, independientemente de que sean terapéuticos o no. Lo que orienta este pensamiento es un modo particular de leer el material, que nunca es lineal ni simplista, en tanto se trata de un pensamiento hiper complejo que toma en cuenta los principios que Morin (2000) plantea: la complejidad dialógica, la recursividad y el punto de vista hologramático. Desde esta propuesta epistemológica la contradicción puede ser tolerada y la incertidumbre no cons-

tituye un obstáculo. Pensar en términos complejos implica problematizar sin pretender llegar a la completud, al absoluto, ni a la verdad última, entendiendo entonces a la realidad en su carácter multidimensional.

El pensamiento clínico surge de la experiencia práctica del trabajo sobre el psiquismo, indagado en forma indirecta, por indicios y señas, a través de sus manifestaciones.

Se trata del resultado de un trabajo mutuo de observación y autoobservación de los procesos mentales.

Green expresa: “*concernirá referir la clínica no solo a aquel que sufre, sino también al encargado de escuchar ese sufrimiento gracias a una sensibilidad particular: el analista*” (Green, 2010, pág. 14).

Las transformaciones

Tanto la participación de los adultos y niños en la matrogimnasia, como el trabajo en el grupo de reflexión, fueron teniendo resultados favorables casi de manera inmediata. De las treinta y cinco parejas que contamos al principio de la intervención, al menos veinticinco se mantuvieron por los primeros dos meses. Comenzamos a notar, en las actividades de matrogimnasia, intercambios afectivos más cálidos: el estrés y desconcierto que mostraban los adultos en el primer encuentro se fue transformando casi en todas las duplas, en gozo, diversión, trabajo en equipo y a veces en feliz competencia. Algunos adultos fueron recordando cómo jugaban de pequeños, otros en cambio, nos hicieron saber que nunca antes habían jugado, pues colaboraban con los quehaceres de la casa y el cuidado de hermanos menores.

Algunos adultos se mostraban impacientes e impotentes porque sus hijos no coordinaban sus movimientos de acuerdo con las actividades propuestas: les llamaban la atención y ofendían. Esas interacciones regresaban al grupo de reflexión, para pensar con los adultos cómo era el desarrollo afectivo de los niños, los procesos de aprendizaje y cómo les confrontaba el que alcanzarán metas o no, cómo impactaba narcisísticamente en los pequeños el que contaran ellos mismos con recursos de simbolización que les permitieran lidiar con su propia frustración. Los adultos pensaban entonces en sus propias historias como niños, en lo que deseaban de los adultos que los criaron y lo que recibían.

Poco a poco, nos encontramos ante adultos que se pensaban más en la relación con los niños, con sus padres de la infancia y con ellos mismos durante toda su historia. Podían pensar a los niños frente a las problemáticas escolares, familiares y sociales cotidianas. La maestra titular, por su parte, notaba al interior del aula, niños más contenidos, que comenzaban a escuchar más, lograban sentarse a trabajar, se organizaban mejor. La maestra de educación física señalaba mayor capacidad de esperar turnos, de compartir material, de dialogar y regularse. Incluso notó los logros del grupo en la formación de pirámides humanas, otra meta que debía cumplir según su plan de trabajo, pues el grupo de segundo de preescolar, tuvo el mejor desempeño en la realización de pirámides: estaban atentos, cuidaban de sí mismos y

de sus compañeros, se sostenían sólidamente. Estos resultados fueron más evidentes en los casos en que las madres -ya solo madres para este entonces-, se mantuvieron en el grupo. A medida que podían ir reconociéndose a sí mismas en su relación de pareja, frente a sus hijos, frente a sus deseos de independencia o de recuperación de proyectos de vida (más de dos comenzaron negocios propios), los niños se encontraban más contenidos en clase. A excepción de dos chicos cuyas madres, pese a seguir en el grupo, referían claras escenas de violencia en casa, bien sea entre la pareja parental, o dirigidas directamente sobre los niños que teníamos inscritos en el jardín.

Intervenciones.

En el grupo de reflexión con adultos a cargo, se fue considerando necesario sostener la función de los adultos en relación con los procesos narcisizantes y de simbolización, enriquecer vías libidinales, de manera que poco a poco pudieran tener encuentros más complejos e interesantes para el enriquecimiento simbólico de los niños.

Las intervenciones deben estar orientadas a posibilitar procesos reflexivos novedosos, entendiendo la reflexión como un proceso de puesta en cuestión de creencias preestablecidas pasible de dar lugar a la complejización de las mismas.

Si bien no existen modos únicos de intervenir, consideramos algunos de suma relevancia:

- Despliegue de interrogantes que interpelen las interpretaciones con las que leen las conflictivas.
- Resignificación de elementos de su propia historia infantil
- Puesta en cuestión de modalidades o formas de resolución que resulten habituales o estables

Es preciso señalar que muchas veces la convocatoria a participar de un espacio y un tiempo en el que sus historias, conflictivas y sentidos propios representan experiencias inaugurales en las vidas de estos adultos a cargo de las crianzas.

Reflexiones finales

Entonces, ¿Cómo se incluyen los referentes afectivos de origen de niños pequeños que se encuentran transitando sus primeras experiencias escolares? Kaminsky (2001) trabaja de una manera muy interesante el lugar que es posible otorgar a los elementos que permiten construir una escena: como contexto que rodea, que sitúa, como una meta-escenografía, o bien, como material escénico mismo, que se integra como constitutivo.

En función de esta experiencia en particular, y otras que hemos desarrollado al interior de los Programas de Investigación de cada equipo, jerarquizamos la compleja y necesaria articulación entre las dinámicas intersubjetivas (que incluyen a los múltiples referentes adultos en distinta función y los niños), y los procesos de construcción subjetiva en niños pequeños.

La hipótesis que sostiene nuestro trabajo en espacios escolares es que no es posible realizar intervenciones con los niños en

pos de colaborar con un tránsito enriquecedor por las instituciones educativas, sin considerar la complejidad del entramado intersubjetivo que se configura como constitutivo, aunque no determinante. Es así, que en esta experiencia, intentamos poner de realce el lugar de los adultos a cargo de las crianzas como potenciales promotores de oferta simbólico-afectiva para el enriquecimiento y complejización en los procesos de simbolización de los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). *Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo*. En *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Entreideas.
- Birgin, A. (2001). Presentación. En S. Duschatzky, y A. Birgin. (comps.) (2001) *Dónde está la escuela*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- Bozzolo, R. (2015) Nuevas armas para pensar los procesos de subjetivación. Argentina. Pablo Hupert Historiador. Recuperado de <http://www.pablohupert.com.ar/index.php/nuevas-armas-para-pensar-los-procesos-de-subjetivacion/>
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. En S. Duschatzky, y A. Birgin. (comps.) (2001) *Dónde está la escuela*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- Kaminsky, G. (2001). Escuelas en escena. Imágenes institucionales que estallan el discurso educativo. En S. Duschatzky, y A. Birgin. (comps.) (2001) *Dónde está la escuela*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- Green, A. (2010) *El pensamiento clínico*. Bs As. Amorrortu.
- Morin, E. (2000). *El paradigma de la complejidad* En: Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Barcelona Cap. 3
- Pérez, O. y Chocolatl, C. (2007). Proyecto: Matrogimnasia. Secretaría de Educación Pública, México. En https://educacionfisicasupervision09tlaxcala.files.wordpress.com/2009/12/proyecto_de_matrogimnasia.pdf

EL DEVENIR DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN EL NIVEL SUPERIOR

Leoz, Gladys

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El proceso de afiliación institucional e intelectual de un estudiante ingresante a las instituciones del nivel superior no es viable sin que al mismo tiempo suceda un proceso de aculturación en que el sujeto se ve conminado a desprenderse de aquellos saberes institucionales y culturales propios de la escuela secundaria, para poder apropiarse del acervo cultural que le permitirá configurar su identidad como estudiante del nivel superior. Este trabajo es producto de una investigación que buscó comprender cuáles eran las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales que se habían cristalizado en el imaginario acerca de la educación superior y sus instituciones y el posicionamiento que asumían estudiantes de 1° año de Profesorados de la UNSL y del IFDC San Luis frente al aprendizaje. Se trabajó con una muestra compuesta por 20 estudiantes a los que se les administró entrevistas en profundidad. En ambos grupos se pudo concluir que durante el primer año de la cursada este proceso demandó un importante trabajo psíquico y afectivo en tanto desencadenó en cada estudiante un abanico de sentimientos signados por su intensidad y ambivalencia que impactaron y direccionaron los modos singulares en que se estableció el vínculo educativo.

Palabras clave

Vínculo educativo - Estudiantes - Vínculo con el conocimiento - Procesos de subjetivación

ABSTRACT

THE BECOMING OF THE EDUCATIONAL LINK IN THE HIGHER LEVEL
The process of institutional and intellectual affiliation of a student entering institutions of the higher level is not feasible without at the same time happening a process of acculturation in which the subject is forced to shed institutional and cultural knowledge typical of high school, to be able to appropriate the cultural heritage that will allow you to configure your identity as a student of the higher level. This work is the product of an investigation that sought to understand what were the links that existed between the social meanings that had crystallized in the imaginary about higher education and its institutions and the positioning in front of the learning assumed by the first-year students of the teachers of the UNSL and the IFDC. Saint Louis. We worked with a sample composed of 20 students who were given in-depth interviews. In both groups it was possible to conclude

that during the first year of the course, this process demanded an important psychic and affective work, as it provoked in each student a range of feelings marked by their intensity and ambivalence that impacted and directed the singular forms in which the educational link was established.

Key words

Educational link - Students of the superior level - Link with knowledge - Subjectivation processes

El proceso de afiliación institucional e intelectual de un estudiante ingresante a las instituciones del nivel superior no es viable sin que al mismo tiempo suceda un proceso de aculturación en que el sujeto se desprenda de aquellos saberes institucionales y culturales propios de la escuela secundaria para poder apropiarse del acervo cultural que le permitirá configurar su identidad como estudiante del nivel superior. Durante el primer año de la cursada este proceso desencadena en el estudiante un abanico de sentimientos signados por su intensidad y ambivalencia que impactan y direccionan los modos singulares en que se establece el vínculo educativo.

Acerca de la investigación que fundamenta el trabajo.

Se debe destacar que éste escrito da cuenta de una de las categorías de análisis investigadas en una tesis doctoral que procura comprender las vinculaciones que existen entre las significaciones sociales acerca del nivel superior y sus instituciones en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumen frente al aprendizaje estudiantes de 1° año de profesorados. En tanto se trata de una investigación comparativa se trabajó con una muestra constituida por 20 estudiantes, en la que quedaron representados en igual proporción profesorados que se dictaban en la Universidad Nacional de San Luis y en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Se utilizó como fuente primaria para la recolección de datos la administración de entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso en que la teoría y la empírica se entremezclaron en una relación dialéctica, en el que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones.

Componentes afectivos que tiñen el vínculo educativo

Al examinar las vicisitudes de la configuración del oficio de estudiante, se tornó necesario indagar el modo en que se fue configurando la afiliación intelectual en tanto esta implicaba el dominio de las formas del trabajo intelectual propio del nivel superior. Se registró que los estudiantes con una trayectoria educativa extendida habían consolidado con mayor rapidez estrategias de estudio propias del nivel, porque ya habían podido apropiarse de ellas en sus experiencias previas; mientras que los estudiantes recientemente egresados de la escuela secundaria estaban en proceso de apropiación. Pese a ello, las estrategias que los estudiantes desplegaban para estudiar eran semejantes en los dos grupos, que implicaban periodos de comprensión (lectura completa, lectura comprensiva del texto, resaltado de ideas principales y anotaciones en los márgenes del texto), de elaboración (producción escrita en forma de resumen o cuadro sinóptico) y de fijación (sucesivas lecturas y transcripciones del resumen y exposición en voz alta). Solo los estudiantes de los Institutos referían que usaban otras estrategias como prestar atención en clase, realizar cronogramas de estudios, grabar las clases, o conversar con sus compañeros sobre los temas trabajados en clase. El aprendizaje evaluado en términos de rendimiento académico no presentó diferencias entre los estudiantes de las dos instituciones, ya que más de la mitad de los estudiantes logró regularizar o promocionar las asignaturas que cursó (12-20), aunque algunos (8-20) se quedaron libres en por lo menos una de ellas.

Estos datos sólo dan cuenta de los aspectos más instrumentales o mensurables del acto de aprender, pero no dan cuenta del compromiso subjetivo que este demanda. El aprender se despliega en tanto el sujeto pueda significar la información que el docente le brinda, en un acto de adjudicación de sentido que dará cuenta del saber del sujeto. Saber singular que se ha configurado a partir de todo el bagaje de conocimientos previos, de sus experiencias positivas, negativas, dolorosas, gratificantes, infantiles, familiares, grupales, sociales, etc. La información de ese modo va a modificarse, adquirir sentidos particulares y subjetivos... implicará una apropiación singular que posibilitará la construcción de conocimientos. Entonces, para comprender el vínculo que este grupo de estudiantes establecían con el conocimiento, resulta necesario focalizar el análisis en la significación que le atribuían y en los sentimientos (miedo, placer, impotencia potencia y/u omnipotencia) que el contacto con él provocaba.

El sentimiento de potencia asociado al encuentro con, por lo menos, un área de conocimiento se pudo registrar en la mayoría de los estudiantes (14-10), aunque se debe destacar que se presentó con mucha más intensidad en los estudiantes de los profesorado del IFDC (5-9). Los estudiantes fueron capaces de tolerar la ansiedad generada por el contacto con un universo de conocimientos desconocidos que ponían en evidencia la propia ignorancia y habilitaba un tiempo de incertidumbre en la que las

verdades instituidas por el sujeto eran cuestionadas, deconstruidas para luego configurar nuevas explicaciones y cosmovisiones. El sentimiento de potencia se asociaba a la confianza en su capacidad para significar el nuevo universo representacional, que en algunos casos en un primer momento era resistido pero que cuando podían otorgarle un sentido a partir de su historia podía ser apropiado, tal como lo muestra el relato de una estudiante que comentaba su primera clase de la asignatura *"Porque iba con la idea de que no me gustaba (xx), y no me gustaba... no me gustaba", "...Para colmo me habían dado el primer día la composición química de las células... Y yo dije no química no... Estudié psicología nada que ver con la física ni química... Me costó mucho porque veía que había que estudiar mucho... Muchísimo..."*, pero en otra entrevista cuando se le preguntaba con que estilo de profesor sentía que había aprendido más, respondió *"XX enseña bien, aprendo, aprendí no solo la materia sino a cuidarme. Me acuerdo cuando dieron el tema colesterol, diabetes es como que me sentía que tenía que escuchar... todos en mi familia tienen colesterol y diabetes y yo también tuve colesterol... entonces presto atención... es -Te gusta los temas o por el modo? - Las 2 cosas. Se preocupa mucho... si o si tenemos que entenderla. Ella se exige, Busca explicártelo de mil formas distintas hasta que lo entendés"* (UA2). En este relato se evidencia que el advertir en el docente su disposición para alojarla, su deseo que este allí y permanezca, su deseo de enseñar evidenciado en una búsqueda incesante de estrategias posibles para que entendiera operaba promoviendo un cambio actitudinal que habilitó la entrada a un área del conocimiento hasta el momento desconocida y temida. En estos estudiantes, se presentaba el placer al aprender, tal como relataba un estudiante que por un error administrativo había perdido la promoción de una asignatura *"Por otro lado, fue muy lindo tener que estudiar incluso para rendir el final porque pude tener más en claro la materia, una materia tan linda y el hecho de tener que volver a releer los textos por ahí por una obligación, estaba bueno. Fue como disfrutarlo dos veces"* (UA12). Fernández (2013) afirma que en el espacio intersubjetivo, en el encuentro empático con un otro que nos sorprende surge lo imprevisto, y es en ese encuentro con lo no previsto en que deviene la alegría, que potencia la autoría de pensamiento. En la misma línea de pensamiento, Sara Paín (1985) afirma que la condición básica para aprender radica en que el estudiante esté lo suficientemente distraído como para dejarse sorprender y lo suficientemente atento para no dejar perder la oportunidad, tal como reflexionaba el estudiante citado *"El primer año, por ejemplo, disfruté todo... venía a clases como entusiasmado, es raro. Si bien por ahí cansado de parciales, muy agotado, pero disfruté todas las materias. Fue extraño... en el colegio no disfruté nada, fue algo que nunca entendí. Cuando estudié música, algunas cosas me gustaban otras no, por ahí no había tanta exigencia. Pero acá sí, son un poco más exigentes. Por ahí es diferente acercarse al material que nos daban acá, pero siempre fueron materias que*

me gustaron mucho. Desde el profesor que la daba y la materia en sí...” (UA12). El que el sentimiento de potencia entrelazado con el placer y la alegría fuera registrado por todos los estudiantes en por lo menos algún aspecto de su vida estudiantil habilitó la esperanza de que la tan ansiada afiliación fuera posible.

El miedo a la exposición (11-20) que constituía un rasgo subjetivo de algunos estudiantes, se potenció al contactarse con algunos ámbitos del conocimiento, derivando tanto en una desvalorización del campo disciplinar, en inhibiciones como en la configuración de una meta en el plano subjetivo. Pese a la singularidad de cada plan de estudio, las asignaturas que conformaban su malla curricular podían agruparse en tres áreas: básica, disciplinar y práctica docente. La significación que los estudiantes entrevistados de cada profesorado les atribuían a las distintas áreas de conocimiento era disímiles, pero tuvieron como punto en común el hecho que ninguno de ellos significara como más valiosa a las asignaturas relacionadas a la práctica docente. Este dato resultó llamativo porque marcaba un viraje en la valoración que se venía sosteniendo en el siglo XX, tal como lo visibilizó una investigación histórica previa (Leoz, 2012) quien registró en investigaciones sobre distintas instituciones de formación docente que la atracción que generaban las prácticas docentes se contraponía a la desvalorización de los contenidos pedagógicos teóricos. Pinkasz (1989) en una investigación sobre el mítico Instituto Nacional del Profesorado Secundario en los años 30, refería que los egresados ponderaban las asignaturas vinculadas a la práctica docente porque era el lugar de aplicación de sus conocimientos académicos y porque les brindaban una formación que les permitía distinguirse de los profesionales (abogados, contadores, médicos) que daban clases y las asignaturas disciplinares; al mismo tiempo que desvalorizaban la formación pedagógica teórica porque la consideraban de inferior calidad. En la misma línea, Aguiar (2004) señalaba que en la década de 1980 los docentes de los profesorados primarios destacaban la marcada preferencia que tenían sus estudiantes por asignaturas prácticas como Didáctica Especial y Planeamiento y el rechazo que manifestaban por las disciplinas de fundamento (como Filosofía o Ética) o contextuales (como Sociología e Historia). En sintonía con lo encontrado en estas investigaciones, desde los informes de la UNESCO (1972) se exponía que los profesorados se caracterizaban por la ponderación de los aspectos vinculados con su aplicación práctica en actividades profesionales concretas y el menor énfasis que se ponían a los principios teóricos, generales y científicos de las materias estudiadas. Este cambio abrupto que implica la pérdida de valor de las asignaturas que condensan lo aprendido en las otras áreas pero sobre todo que fortalecen la construcción de la identidad docente en un proceso que demanda un íntimo y profundo compromiso puede ser leído en clave epocal, en tanto que los sujetos de la modernidad líquida se debaten entre el exhibicionismo de su vida en las redes sociales para “instalar” una imagen que garantice un lugar en el entramado social y la dificultad para tolerarse como sujetos

barrados, ya que esta condición deviene en un impedimento para sostenerse en dicho entramado. Es imposible transitar por los espacios curriculares vinculados a la práctica docente desde una posición receptiva pasiva ya que los estudiantes deben poner el cuerpo, exponerse en primer lugar frente al grupo de pares y frente a su docente y luego desde su lugar de docente practicante frente a estudiantes y frente a un conjunto de docentes que evaluarán su desempeño. Considerando que una de las conflictivas que más se puso en evidencia en la muestra estudiada, fue el temor a quedar expuestos frente un grupo, podría entenderse la desvalorización como resistencia en tanto los obligaba a enfrentar sus propios temores y demandaba un aprendizaje que implica un cambio subjetivo, tal como afirmaba una estudiante “Bueno, hablar... hablo hasta por los codos. Mi mamá me sabía decir “¿estás enferma?” cuando estaba muy callada. Pero bueno, hablar hablé, pero a la vez en el aula soy como muy tímida... tengo miedo de decir algo y enseguida me pongo colorada. Me da miedo que le provoque risa a los demás. Entonces es como que si bien de a poco, lo voy superando con una mezcla de muchas cosas, pero me cuesta mucho hasta a preguntar”. Esto pone en evidencia que el acto de aprender no es nunca inocuo, porque enfrenta al aprendiente a tolerar que “no todo lo sabe”, “no todo lo entiende” y “no hay una verdad única”. Estas verdades adquieren una significación especial en estudiantes cuya subjetividad se configuro en una modernidad líquida que pondera un sujeto narcisista que todo lo sabe, todo lo puede. Entonces es comprensible que estas asignaturas provoquen mayor resistencia y defensivamente se les reste valor. La impotencia fue el corolario del encuentro con un universo de conocimientos desconocidos, inesperados y complejos que los estudiantes (7-20) sentían que no podían significar al no poder encontrarles un sentido singular. Este sentimiento aparecía emparejado con docentes que omnipotentemente se presentaban como poseedores de la totalidad de las respuestas ocupando el lugar del saber. El conocimiento exigido como repetición de una verdad incuestionable desde un Discurso Universitario obturaba en el estudiante la autoría de pensamiento. Los estudiantes universitarios entonces reclamaban que pese a comprender las teorías explicadas por el docente en clase, no podían comprender las consignas de las evaluaciones que terminaban reprobando. A la sorpresa frente al no comprender lo que se les preguntaba, sobrevénia la decepción y la impotencia, tal como afirma una estudiante “Después tuve (xx), me gusta cómo explican la materia, pero la hora de rendir no me va bien... Pregunto de forma que no lo entiendo... A mí me gusta esa materia, pero no entiendo cómo hacer para rendirla bien...” (UA2). La angustia y el estrés prolongado que generaban estos posicionamientos tuvieron como corolario la aparición de síntomas físicos en algunos entrevistados (2-20), tal como relataba una estudiante “El martes fue el recuperatorio, porque me había ido mal. Yo en realidad me descompuse, me descompuse por esto mismo que te cuento: el estrés, la presión. Estas cosas que me empiezan a superar. Era

oral y media hora antes de venir para acá, cuando estaba en mi trabajo me empecé a descomponer, entonces avisé que le avisen al profe. Me supero el estrés, la ansiedad más que nada de decir... tuve que parar ahí y bueno.... Entonces, la tuve que recuperar, la recupere y los recupere bien.” (UA19). El deseo de evitar esos sentimientos displaceros activaba un peligroso proceso de desafiliación, que se vio con mayor intensidad en los estudiantes de profesorado en psicología cuya elección era complementaria a una licenciatura y que comenzaba por el abandono de las materias “específicas” del profesorado, como comentaba una adolescente “...Por eso la dejé más que nada, tenía que entrar a las dos y después seguir a la tarde y no alcanzaba a almorzar... Y no... la verdad es que me di cuenta de que mucho no podía. Tenía que manejar todas las materias... Pero el año que viene cuando ya esté más adaptada y pueda manejar mejor las materias... todavía me cuesta, y porque además la profesora daba la unidad uno y tomaba el parcial... Daba la dos y tomaba el parcial, era mucho para mí... Se me iba a hacer muy complicado... Abandonar el profesorado no, solo lo dejo hasta el año que viene para que me vaya... hasta que me vaya adaptando... El año que viene siento que me va a ser más fácil, voy a estar más acostumbrada a como es el ritmo de la universidad. Me falta más ritmo, me cuesta todavía sentarme a estudiar, es mucho todavía... no estoy totalmente adaptada. El año que viene va a estar mejor” (UA2). Así como la potencia vivenciada en alguna asignatura habilitaba la esperanza de la afiliación, la emergencia de sentimientos de impotencia en varias asignaturas devenía en un mal pronóstico porque activaba peligrosos mecanismos de desafiliación de algunos estudiantes (5-20).

Por último, el sentimiento de omnipotencia que emergió defensivamente en algunos estudiantes (2-10) frente al contacto con nuevos universos representacionales parecían estar asociado más a características subjetivas, que a contenidos específicos, ya que aparecía como constante al referirse a todas las asignaturas cursadas. Una estudiante afirmaba: “Por lo general no pregunto dudas, porque yo capto muy bien las cosas. Es más, a veces siento que me molesta cuando la gente pregunta siempre lo mismo y estamos como media hora en el mismo tema y la gente no entiende y yo pienso, pero “como no entiendes y es tan sencillo lo que dije”. Es que yo tengo mucha facilidad para entender rápido los conocimientos. Entonces en general yo siempre aporto, cuando la profesora dice “se acuerdan de esto?” yo soy en general, la que digo y traigo las cosas. Siempre contesté yo” (UA5). Estos estudiantes incorporaban lo nuevo de modo tal, que no admitían ninguna duda, por lo que ante cualquier corrección reaccionaban con ofuscación. La reacción de la estudiante ante el señalamiento en un informe que le realizó otra profesora visibilizaba esta imposibilidad de cuestionar el contenido a aprender y a sí misma: “Estuve una hora tratando de completar lo que ella quería, pero no lo encontraba, lo que era y lo puse era de la teoría, y lo puse básicamente con mis palabras. Le dije “yo no sé qué quiere que complete. Lo que puse

fueron la definición de la teoría, no sé qué quiere que ponga... “Entonces ella me dijo “a bueno, si lo has entendido, eso es lo importante” entonces me molestó, porque me trató como si yo no hubiera leído el trabajo, como si no lo hubiera hecho a conciencia. Creo que mi cara le habrá dicho todo, como delirando diciéndole que yo si hago las cosas bien. Bueno me dijo “uno puede decir las cosas con sus teorías oralmente, pero hay que ver cómo está escrito”. Se lo entregue sin completar nada y después me aprobó. Me molesta cuando la gente me subestima. No me trates de mentirosa.” (UA5).

El aprendizaje como acto subjetivante

El aprender no sólo posibilita una complejización de las estructuras cognitivas, sino una mayor capacidad de discernimiento, de reflexión respecto de la condición de seres humanos, respecto de la realidad social, institucional, profesional... es decir posibilita al sujeto cuestionar y cuestionarse. Aprendizaje que lo modifica en lo más íntimo y que lo convierte en agente de cambio. En los estudiantes analizados se registraron cambios subjetivos importantes producto del establecimiento del vínculo educativo.

Una de las marcas subjetivas que el habitar la institución imprimió a nivel identitario, fue el logro de mayores niveles de autonomía. Esta se vinculaba por un lado al oficio de estudiante, por lo que -como afirma Casco (2009)- “ser autónomo significaría adquirir un saber-hacer, un saber-ser y un saber-convertirse (en)” (p. 238) que garantizan la afiliación intelectual, pero por otro se impone como objetivo que el sujeto debe alcanzar en su pasaje de la adolescencia a la juventud (Aisenson, 2011; Grassi, 2012; Piola, 2015; Wasserman, 2011). Este cambio subjetivo se observó en los estudiantes universitarios, en parte porque concentraba a los estudiantes que recientemente habían egresado del nivel secundario y sus edades oscilaban entre los 18 y 19 años. Tal como afirma Piola (2015) la adquisición de la autonomía y la capacidad de autocuidarse son cruciales en el transcurrir de esta etapa, pero es producto de un proceso psíquico que comienza a gestarse en la infancia, con los cuidados parentales, el establecimiento de pautaciones y la demarcación de límites que permiten cualificar el mundo y experimentar en él con cierta seguridad, lo que posibilita que desarrolle la confianza en sus propios recursos e internalice luego la capacidad que durante largos años estuvo depositada en los adultos. Estos entrevistados afirmaban que en tanto el ingreso a la universidad daba cuenta del deseo propio, habían comenzado a afrontar las actividades cotidianas con mayor responsabilidad y habían logrado mayores niveles de autonomía, sobre todo aquellos estudiantes que habían comenzado a vivir solos. Una estudiante que vivía con una amiga con quien se había venido desde su pueblo comentaba su experiencia “Bien, al principio extrañaba un montón y me volví a todos los viernes, pero está bueno, porque haces las cosas por uno mismo. Me enseñó a saber valorarme por mí misma yo no sabía ni ir a sacar una orden. (UA8).

Otros cambios subjetivos que se registraron en ambos grupos, aunque con distinta intensidad, daban cuenta de la ampliación del campo representacional, de nuevos posicionamientos en el vínculo educativo que derivaban en actos de empoderamiento y de la superación de dificultades en la generación de lazo social. En algunos estudiantes (6-20), principalmente universitarios (5-1) se observó un cambio en el lugar en que se posicionaban frente a otros en el encuentro intersubjetivo, principalmente en el contexto del vínculo educativo. El ubicarse en nuevas posiciones respecto de los docentes y del conocimiento y la internalización de los derechos que los asistían no sólo como estudiantes, sino como sujetos, posibilitó actos de empoderamiento tal como lo relataba una estudiante *“Si, filosofía porque vimos mucho para lo que duró la materia en el cuatrimestre, vimos mucho y fue como ver diferentes puntos de vista. En la primera unidad vernos a nosotros como sujetos valiosos fue algo que en filosofía yo nunca lo había visto en la secundaria. Fue como que nunca lo había tenido en cuenta, nunca lo había pensado y como que también yo siempre pienso las otras personas antes de pensar en mí, y me enseñaron que yo también soy importante... Por ejemplo, me di cuenta de que no se puede querer a otra persona si no se quiere uno. Y es como que siempre tuve ese problema, me tiró para abajo, que se yo...”* (UA3).

Comenzar a superar inhibiciones que dificultaban el establecimiento de lazo social, (4-20) fue un cambio de gran importancia para estudiantes de los dos grupos en igual proporción (2-2). En algunos casos fue el grupo quien operó conteniendo las ansiedades persecutorias que despertaba el encuentro intersubjetivo (individual o grupal) y forzaba al sujeto al aislamiento. Una estudiante comentaba *“Y como a mí el comedor también me asusta porque se llena de gente y tengo problemas con lugares con muchísima gente... Dije “no... no... no...” pero luego terminé yendo y me encantó, ahí conocí más gente y fue re lindo. -Estás haciendo un montón de cosas que antes no te animabas a hacer?- Antes había ido en la secundaria sólo comimos nosotros, no había nadie más... Pero nunca había ido fuera de eso y me gusto... Ahora voy con los chicos a veces cuando terminamos de cursar y salimos tarde...”* (UA3). En otros casos fue el docente quien posibilitó con su demanda habilitar un espacio para que la estudiante pudiera establecer lazo y ubicarse como futura docente. Una estudiante muy introvertida relataba el impacto subjetivo que había provocado la estrategia que usaba un docente de hacerlos dar clase frente a los compañeros *“A mí me costó, pero me sirvió muchísimo. Ella me ayudó a pararme en muchos sentidos. Porque si bien cada uno viene con su experiencia de vida, con sus intereses, o porque está cada uno o el otro... pero yo desde mi punto de vista es un desafío muy personal. Y a la vez el pararme frente a la profesora, que sé que sabe, que no le puedo inventar una respuesta, que si yo digo algo que está mal ella se va a dar cuenta... entonces para mí era importante. Yo siempre dije “Bueno que esto hace un tiempo atrás hubiese sido mi vocación y mi profesión y mi sostén económico y hubiera vi-*

vido feliz trabajando de eso” ... bueno, eso no lo logré. Pero hoy por hoy lo veo que es para cumplir eso pendiente, pero también yo lo hago con mucha responsabilidad porque es mi pasión. Porque yo dije: “el día que esto no me guste, algo está mal”. Si me estoy enfermando haciendo algo que me gusta, algo está mal. Entonces como que tengo que aflojar un poco y decir “Bueno vamos, lo estoy haciendo porque me gusta, no tengo que perder el placer por estudiar, sino no es mi lugar” (UA19).

La ampliación del campo representacional, fue el cambio que se registró con mayor frecuencia entre los entrevistados (9-20), aunque fue más notorio en los estudiantes del IFDC (3-6). El encuentro con otro en tanto diferente habilitó la apertura a campos disciplinares desconocidos y el desarrollo de la capacidad a la tolerancia de puntos de vistas y cosmovisiones distintas que no sólo evitaron la disolución del vínculo que se estaba estableciendo con aquel identificado como diferente, sino que enriqueció el campo representacional del estudiante. Una estudiante adulta comentaba: *“Acá es donde más se hace hincapié en trabajar en grupo, yo era muy reticente porque decía “tengo 35 años y me la se toda, no voy a estar con estas pendejas de 18 años, haciendo grupo” y realmente me sorprendió y dije “qué bueno, capaz que trabajar en grupo te enriquezca y te da otra mirada y te divertís y se hace más ameno”. Yo hubiera dicho “yo presento mi trabajo sola, cuando yo quiero, sí quiero lo hago a las 2 de la mañana el sábado y chau”. Pero bueno, me pareció muy enriquecedor hacerlo con ellos, aprendí a respetar la mirada del otro, a no tener esa autosuficiencia decir lo hago solo”* (UA10). El impacto mayor que produjo en los estudiantes del IFDC el contacto con un universo de conocimientos desconocidos en parte puede ser entendido si se considera el capital cultural con que llegaban a las aulas. El modo en que estos eran presentados los sorprendía y generaban placer y alegría. *“La alegría surge de lo imprevisto, de aquello que nos sorprende y allí encontramos a la capacidad atencional, desarrollándose creativamente”* (Fernández, 2013, p.159), tal como expresaba una estudiante *“...No, no, no, yo llegué acá y pude entender tanto, era guau!!! Cada vez me gustan más los textos y leer Gramsci. Cuando empecé a leer empecé a entender un montón de cosas, cada autor tiene su posicionamiento, pero uno puede entender un montón de cosas y bueno... esto de las teorías críticas, como que te ayuda a aprender a pararte del otro lado”, “... Cuando yo llegue al Instituto fue otro mundo, aquí circulaban palabras, saberes que yo no conocía. Era un nivel, algo que yo no conocía y bueno mi ortografía era horrorosa y con la lectura cambió muchísimo... cambio todo, cambió mi manera de pensar, porque hay que decirlo, cambió. Yo no puedo ser la que fui antes, ese conocimiento me ha ayudado, me ha liberado, a veces me puedo sacar una mala nota, pero igual yo sé que puedo, está en vos salir adelante...”* (UA11). En estos estudiantes pudo observarse que la sujeción inicial, la atadura-alienación del primer estadio del vínculo educativo se liberó en el momento en que el sujeto vislumbró la confianza con la que el mundo (el que

fue, y el actual) le estaba siendo enseñado. Porque como afirma Fazio (2013) en ese mismo instante despierta a los posibles del mundo, a conocer otras realidades, se abre un camino de lo viejo conocido hacia lo desconocido y el vínculo educativo podrá operar como plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo porvenir, entonces el sujeto podrá buscar un lugar propio. En este contexto el aprendizaje deviene en acto subjetivante en tanto posibilita que el ser humano devenga sujeto... un sujeto situado, un sujeto que desea, que procesa, en un espacio particular de interacciones sociales e institucionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, L. (2004). La reforma educativa y la formación docente en un nuevo vínculo sociedad / estado. Contextualización histórica. En G. y Edelstein, *Formación Docente y Reforma* (pág. ...). Córdoba: Brujas.
- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 155-182.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6(11), 233-260.
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33. Obtenido de www.revistas.unam.mx/index.php/rep
- Fernández, A. (2013). Potencia creativa de la alegría. En A. Taborda, & G. Leoz, *Psicología educativa en el contexto de la clínica socio-educativa* (págs. 157-172). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Grassi, A. (2012). Niñez/Adolescencia. Nuevos paradigmas, sus nombres y escritura. En A. Taborda, G. Leoz, & G. Dueñas, *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez* (págs. 93-118). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Leoz, G. (2012). *Entre la idealización y la resignación... Historizando el devenir de las significaciones sociales en la educación superior no universitaria*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Pain, S. (1985). *La Génesis del Inconsciente en La Función de la Ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pinkasz, D. (1989). *La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO.
- Piola, M.B. (2015). *Las marcas subjetivas que configura la formación universitaria en la UNSL sobre estudiantes de psicología en el contexto actual*. (Tesis de Maestría.) UNSL: San Luis.
- Wasserman, M. (2011). *Condenados a Explorar. Marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia*. Buenos Aires: Noveduc.

LA SOCIABILIDAD EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA

Leoz, Gladys

Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

La sociabilidad estudiantil ha sido un fenómeno estudiado por diferentes autores (Carli, 2012; Gómez, 2016; Pierella, 2011; Piola, 2015; Simmel, 2002) quienes dan cuenta de los modos en que esta se despliega y en el impacto que tiene en la experiencia estudiantil, en el vínculo que el sujeto establece con la institución y con el conocimiento. Estos fenómenos fueron estudiados en una investigación que buscaba comprender cuáles eran las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales que se habían cristalizado en el imaginario acerca de instituciones del nivel superior y el posicionamiento que asumían estudiantes de 1° año frente al aprendizaje. Se trabajó con una muestra compuesta por 20 estudiantes a los que se les administró entrevistas en profundidad. Se concluyó que el motor que operaba promoviendo el encuentro con el otro semejante era activado por una mixtura de motivos. La socialización estudiantil cumplió predominantemente una función social -que involucró aprendizajes que contribuyeron a concretar la pertenencia institucional-, una función emocional -que operó como sostén y apuntalamiento- y una función cognitiva -que incidió en la complejización de los procesos de simbolización-. Funciones que visibilizaron la potencia que tiene la socialización estudiantil en la configuración del vínculo educativo en la universidad.

Palabras clave

Universidad - Sociabilidad estudiantil - Apuntalamiento emocional - Procesos de simbolización

ABSTRACT

THE SOCIABILITY IN UNIVERSITY STUDENT EXPERIENCE

Student sociability has been a phenomenon studied by different authors who give an account of the ways in which it is deployed and the impact on the students' experience, the link with the institution and knowledge. These phenomena were studied in an investigation that sought to understand what were the links that existed between the social meanings that had crystallized in the imaginary about higher level institutions and the positioning assumed by first-year students regarding learning. We worked with a sample composed of 20 students who were given in-depth interviews. It was concluded that the engine that operated promoting the encounter with the similar was activated by a mixture of motives. Student socialization predominantly fulfilled the social function, which involved learning that contribu-

ted to concretize institutional belonging, an emotional function that functioned as support and support, and a cognitive function that influenced the complexity of the symbolization processes. Functions that made visible the power of student socialization in the configuration of the educational link in the university.

Key words

University - Student sociability - Emotional underpinning - Symbolization processes

En el vínculo que el sujeto establece con la institución del nivel superior y con el conocimiento juega un papel importante los vínculos que este puede establecer con sus pares ya sea en forma individual o en la conformación de grupo. La sociabilidad estudiantil ha sido un fenómeno que ha sido estudiado por diferentes autores (Carli, 2012; Gómez, 2016; Pierella, 2011; Piola, 2015; Simmel, 2002) quienes dan cuenta de los modos en que esta se despliega y en el impacto que tiene en la experiencia estudiantil.

Estos fenómenos fueron estudiados en una investigación que buscaba comprender cuáles eran las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales que se habían cristalizado en el imaginario acerca de instituciones del nivel superior y el posicionamiento que asumían estudiantes de 1° año frente al aprendizaje. Se trabajó con una muestra compuesta por 20 estudiantes a los que se les administró entrevistas en profundidad. Los rasgos particulares que adopta la socialización estudiantil visibiliza la impronta de las coordenadas de una época signada por la transición de cosmovisiones, en que la modernidad solida comienza a licuarse en tiempos y modos disímiles en los distintos actores sociales y en las distintas facetas de la experiencia humana. En este contexto, adquiere una valoración singular la capacidad del sujeto para establecer contactos sociales fluidos en tanto que la valoración subjetiva parece haber encontrado una forma de medición instantánea determinada por la cantidad de seguidores o likes que ostenta en las distintas redes sociales, pero que sólo dan cuenta de "contactos" que no devienen necesariamente en vínculos. Por ello es interesante analizar no solo la fluidez del contacto entre los pares, sino la calidad de los mismos. En el discurso de la mayoría de los estudiantes entrevistados pudo registrarse que -pese a pertenecer a categorías etarias diferentes: adolescentes y adultos- sostenían un contacto social fluido con sus compañeros tanto presencial como mediatizado

por los recursos tecnológicos que disponían, lo que favorecía la inclusión a los grupos clase y el establecimiento de un vínculo singular con sus pares. Fue significativo lo que ocurrió con el grupo de estudiantes que presentaban mayores restricciones para interactuar con sus pares (4-20), ya que en un sólo caso se le podía atribuir esta dificultad a la timidez, mientras que en los restantes eran atribuirles a rasgos que daban cuenta de una subjetividad mediática configurada en la fluidez epocal: narcisista, individualista y autoreferencial (Bauman, 2007; Pelento, 2012; Rodríguez, 2008). En sus discursos se ponía de manifiesto la dificultad para realizar la renuncia narcisista necesaria para poder pertenecer a un grupo, en el que se debe escuchar y tolerar puntos de vista diferentes al propio. Una de ellas comentaba *“Por ahí yo siento que ellos creen que yo soy un poco presumida, por ejemplo, ahora en un trabajo práctico que acabamos de salir de psicología general siempre me avisaban para juntarnos para hacer los trabajos. Pero últimamente como que no me avisan...”*, *“...yo tomo la iniciativa de empezarlo a hacer sola. Pero entonces, cuando llegamos a clases, me salen con que algunos ya lo hicieron. Y lo que yo tengo.... en general... es que bueno yo vivo corrigiéndoles el trabajo, porque les digo “no, te faltó esto, esto no era así”. También creo que tampoco me invitan porque creo que tengo más autoridad. Yo siempre he sido la líder, en mi colegio era así. Yo decía eso se hace así y esto corregilo, se los hacía resumir bien.”* (UA5)

Este rasgo epocal, también perfiló una modalidad de estudio predominantemente individual en todos los sujetos que, aunque admitían ocasionales instancias de estudio con los pares, descartaban una modalidad de estudio grupal exclusiva. En esta etapa de afiliación institucional e intelectual en los estudiantes universitarios predominaba la función social del grupo que garantizaba la pertenencia a un colectivo que permitía tanto la construcción mutua de explicaciones que facilitaban la comprensión, como el despliegue de la posición de enseñante del sujeto teniendo en cuenta que como afirma Taborda (2013) *“...a veces se puede conocer lo que se sabe sólo a partir de mostrárselo a otro”* (p.14). Sin embargo, sólo toleraban modalidades de estudio mixto en que el estudio individual tuviera mayor protagonismo porque significaban al aprendizaje grupal como pérdida de tiempo y como pérdida de control. En algunos estudiantes aunque primaban las modalidades de estudio exclusivamente individuales, este fenómeno no sólo podía ser explicado desde las coordenadas epocales, sino también desde las coyunturales en tanto eran estudiantes adultos con disponibilidad horaria acotada debido al trabajo y a la maternidad, por lo que, aunque reconocían que el grupo contribuía a la comprensión académica descartaban las instancias de estudio grupal exclusivo porque las significaban como pérdida de un tiempo que no disponían. Para ellos, primaba la función emocional del grupo que permitía el doble apuntalamiento.

Sin embargo, el individualismo que se presentó exacerbado en algunos entrevistados, también se visibilizó como rasgo epo-

cal que apareció con vestiduras singulares en la mayoría de la muestra. Pese a que Carli (2012) sostiene que la consolidación de los vínculos entre pares fortalece el poder de los estudiantes ya sea como agentes autónomos y anónimos o como portavoces del malestar institucional a través de las agrupaciones estudiantiles, con demandas y acciones de diversos tipos, en los grupos analizados ocurrió algo diferente. Fue llamativo que, aunque primaba entre los sujetos el encuentro empático y la solidaridad que posibilitaba la configuración de vínculos con un semejante, éstas estaban acotadas a acciones posibles a nivel individual, dentro de los pequeños subgrupos o del grupo clase. Muy pocos estudiantes (4-20) participaban en acciones políticas que demostraban interés y compromiso por lograr cambios a nivel grupal, institucional o social. En estos casos, se trataba de sujetos que intentaban movilizar al grupo clase para que se generaran ámbitos de aprendizaje más inclusivos y que se cumplieran reglamentaciones que no estaban siendo cumplidas y participaban en acciones solidarias en poblaciones de mayor vulnerabilidad social (voluntariado en alfabetización, ayuda escolar en un comedor barrial y organización de un comité vecinal). Este desinterés por la participación en movimientos estudiantiles dentro de la institución se extendía al ámbito social y se visibilizaba en la ausencia de referencias a la situación del sistema educativo provincial, nacional o a la realidad sociopolítica municipal, provincial, nacional, internacional. El desprestigio de las estructuras políticas partidarias, dentro del ámbito institucional y social no alcanzaban a explicar esta apatía. Este fenómeno parecía dar cuenta de la lógica propia de la sociedad de control -descrita por Deleuze (1994) y analizada por Rodríguez (2008)- que se caracteriza por una vida social regida por el deber individual, la autoayuda, el cuidado de sí mismo y la ausencia de referentes políticos y sociales creíbles, que produce una disgregación social que sólo contribuye a aumentar la confusión, el aislamiento y la dificultad para perseguir líderes comunitarios. Así los estudiantes entrevistados se mostraban indiferentes a la realidad sociopolítica de sus comunidades y solo podían accionar colectivamente en situaciones puntuales que amenazaban la consecución de su proyecto personal. Tal como comentaba un joven *“...hay dos o tres que participamos, que son el grupo con quiénes me junto, los otros no dicen nada. Cuando uno habla se nota que están interesados, pero en el momento, pero quizás por un beneficio particular en ese momento...”*, *“...Nadie sale a acompañar, siempre me quedo solo...”* (UA6).

En la socialización estudiantil, el motor que opera promoviendo el encuentro con el otro semejante es activado por una mixtura de motivos cuyo análisis permite identificar la función que estos vínculos cumplen en la vida del estudiante. Distintos investigadores han identificado un entramado de motivos lúdicos -que los lleva a relacionarse sin un fin específico en un encuentro democrático entre iguales, de carácter artificial (Simmel, 2002)-, motivos utilitarios -que los lleva a vincularse con un fin acadé-

mico, económico, etc. en el marco de su lucha por el ingreso y la permanencia en la institución (Carli, 2012)-, motivos políticos -en que el encuentro se da en el contexto de la participación política, que traza al mismo tiempo, fronteras entre amigos y enemigos desde una lógica conflictual en el marco de un “conjunto de identificaciones políticas”- y motivos afectivos -en los que la “amistad” da cuenta de una metáfora de la constitución de subjetividad como lugar de alteridad, en que el otro es identificado por su semejanza, pero también en su diferencia respecto de historias sociales, hábitos de consumo, ambientes, circuitos sociales y necesidades económicas (Cragnolini, 2006). El análisis de los resultados de la presente investigación sigue la misma línea que las conclusiones a las que arriba Carli (2012) quien ha detectado por un lado, ciertas regularidades que la llevan a sostener que, con mayor frecuencia en las primeras etapas del ingreso a la institución, el vínculo con el par estaba motivado por lo académico, luego se habilitaban espacios para lo lúdico y más tarde cobraban protagonismo los factores políticos, laborales, académicos que llevaban a fortalecerlos o a disiparlos y por otro lado, sostenía que los motivos afectivos y los utilitarios cobraban un peso singular.

En los estudiantes, estos vínculos se configuraban en múltiples encuentros con un otro que era semejante pero distinto, en el marco de una situación altamente ansiógena en la que cada sujeto desplegaba un abanico de mecanismos defensivos para intentar controlar la angustia. Los primeros lazos que se establecían en el espacio institucional cumplían la función de acompañar este periodo donde el temor y la inseguridad frente a lo novedoso solía originar angustia tal como lo manifestaba una adolescente proveniente del interior provincial “...Yo directamente no quería entrar... Me daba un miedo... Porque yo cuando miraba desde la terminal a la universidad pensaba falta poco... Cuando llegó el momento que tenía que traer los papeles, que ya había terminado la secundaria me paré enfrente de la terminal y me da una vergüenza... Yo decía cómo voy entrar ahí... Eran muchísimos chicos que entraban, y yo solita... Me dio mucha cosa... Mucho miedo...” (UA4). Es pertinente retomar postulaciones de Kaës, (2007) quien re trabaja el concepto de apuntalamiento propuesto por Freud (1927) para señalar que la pertenencia grupal constituye una red de apoyos múltiples capaz de sostener el funcionamiento del psiquismo cuando éste -producto de la angustia y la intensidad de la vivencia de desamparo - amenaza con derrumbarse y requiere refuerzos. En otras palabras, frente al sentimiento de indefensión y la sensación de estar perdido que el nuevo escenario institucional puede producir, el par generacional es pasible de funcionar como sostén psíquico, particularmente por el hecho de que las identificaciones proyectivas cruzadas se ven facilitadas por la semejanza etaria. Se acuerda con Carli (2012) cuando destaca que la identificación con determinadas señas comunes detectadas en los compañeros favoreció la vinculación inicial (ya sea su procedencia geográfica, la cercanía de sus domicilios en la ciudad

donde migraron, la identificación de género o la detección en el otro de la vivencia de entañamiento que el mismo experimentaba), porque “...a estos vínculos los afectó una temprana conciencia de la fragilidad de la comunidad universitaria, de las desigualdades sociales en aumento y del futuro incierto” (p. 168). En el discurso de la estudiante referenciada, pudo observarse que su angustia comenzó a mitigarse en tanto encontró otro semejante que podía comprender su ansiedad habilitando un acompañamiento recíproco. “...Ya se había dicho en la clase que si teníamos mal los horarios podíamos cambiar de comisión, justificando porque queríamos cambiar...”, “...también el otro chico de Saladillo que estaba en la misma que yo. Los dos la presentamos... Y nos hicimos amigos porque me pasaron a la misma comisión” (UA4). Tal como sostiene Piola, (2015) “... se juega aquí también la idea de doble apoyatura, en donde a la vez que soy sostenido ejerzo de sostén para otros en el interjuego de reciprocidad que subyace al contrato narcisista” (p. 137). Apuntalamiento puesto de manifiesto en el relato de una estudiante adulta: “Algo que me pasó bonito es que el martes, cuando yo tenía que venir a recuperar mis compañeros ya el lunes en la noche empezaron a mandar mensajes por WhatsApp o por mail para darme apoyo,...” “...Todos me decían “vamos, vas a salir bien...” entonces yo creía “voy a poder”. Y cuando salí de rendir, todos estaban esperándome para ver cómo había salido. Ese es un apoyo fantástico, yo no estoy sola. Estoy de pie y no estoy sola, es muy bueno contar con el apoyo del jefe, de los chicos y también el de muchos profes...” (UA19). La importancia de este apuntalamiento es destacada por Gómez, Etchegorry, Avaca López y Caón (2016) quien sostiene que, sin esa contención, la sensación de soledad se transforma en un obstáculo a veces incluso causante de deserción.

Piola (2015) sostiene que estos primeros vínculos se caracterizan por la intensidad de las proyecciones a partir de las cuales se magnifican las coincidencias y subestiman las diferencias, configurando un primer periodo signado por la idealización y la especularidad. Sin embargo, un vínculo apuntalado en estos mecanismos defensivos tiende a disolverse o a patologizarse por la imposibilidad de sostener la idealización y la proyección en la experiencia cotidiana a largo plazo. En este sentido, son pertinentes los aportes de Rodolfo (2013) quien re trabaja los conceptos par y doble planteados por Derridá para pensar en el papel que juega el otro en los procesos de subjetivación que se dan en el contexto de las instituciones educativas. Se podría pensar que en esta etapa el otro deviene en un doble, es decir que el fenómeno transferencial que todo encuentro con otro activa y los mecanismos defensivos que se despliegan (proyección, identificación, idealización) que se instauran convierten al otro en una duplicación del propio yo.

Sin embargo, como afirma Piola (2015) “Cuando los velos comenzaban a descorrerse y el otro podía percibirse con mayor discriminación se daba lugar a vínculos de amistad intensos y duraderos, en tanto otros eran transitorios, pero perduraban en

el recuerdo” (p.136). Es decir que el otro deviene entonces en un par. Para Rodulfo (2013) el par requiere de complementariedad, del entrecruzamiento entre rasgos y modalidades y opera desde la figura del amigo íntimo como instancia de subjetivación y al mismo tiempo abre paso a la posibilidad de configurar un nosotros, posibilitando el ingreso a la grupalidad, elemento fundamental en el proceso afiliatorio en tanto que el grupo constituye un factor de apuntalamiento subjetivo privilegiado. Del análisis del discurso de los entrevistados se pudo identificar que el vínculo con el par cumplía funciones importantes a nivel emocional, social y cognitivo.

Apuntalamiento emocional

En primer lugar, el vínculo con un par facilita metabolizar tanto la angustia ante lo desconocido como la angustia de no asignación que emerge del temor por no poderse apropiarse de un lugar en el entramado social institucional. En tanto que la propuesta del nuevo espacio es radicalmente diferente a los transitados hasta el momento, las identificaciones del sujeto pueden verse amenazadas dificultando el mantenimiento del sentimiento de continuidad e integridad, potenciando el riesgo de desafiliación, tal como refiere una investigación dirigida por Taborda (1996) quien concluye que el riesgo de abandono disminuía notablemente cuando los estudiantes podían encontrar un grupo de compañeros para estudiar, pasear y conversar. Esto es posible en tanto puede instaurarse un espacio transicional, intermedio entre el adentro y el afuera, en que el grupo “opera de faro en el camino a recorrer desde el mundo íntimo, familiar, al mundo cultural” (Piola, 2015, p. 42) permitiendo iniciar y sostenerse en el proceso afiliatorio. Entre los entrevistados, el encuentro con el otro se imponía como recurso imprescindible para sostener la lucha por la apropiación de un lugar en la institución, lo que explicaba el hecho que algunos estudiantes (5-20), llegando al final del primer año, sólo se vinculaban con sus pares para responder a los requerimientos académicos, lo que puede ser explicado no solo como característica epocal en tanto rasgo utilitario que adquiriría el vínculo, sino porque el peligro latente de quedar fuera de la institución los llevaba a trabajar afanosamente para sostenerse dentro de ella exclusivamente a partir del rendimiento académico, tal como lo refería un estudiante “*Bien, me llevo bien con todos, pero en general hacemos todo junto un grupito más chiquito de 4. Algunas que ya habían estudiado turismo y otras que son más grandes. Igual ya estamos quedando cada vez más poquitos, después del ingreso quedamos 50 y algo y ahora yo creo que somos como 20* -Aparte de las cuestiones académicas, hacen alguna otra cosa con ellas? - *No, muy, muy rara vez. Siempre nos juntamos para hacer los trabajos prácticos*” (UA18).

Al mismo tiempo se detectó que el vínculo con el o los pares contribuyó a la elaboración de miedos propios de la vida estudiantil (miedo a rendir exámenes, a ser usado por los compañeros, a exponerse en el grupo clase o a ser excluidos de este por

la edad) y miedos asociados a rasgos subjetivos (introversión, funcionamientos narcisistas, etc.) que derivaban en la tendencia al aislamiento (4-20). Fue interesante destacar en algunos estudiantes cambios subjetivos importantes que habilitaban no sólo la permanencia en el grupo, sino la ampliación de las redes vinculares, como lo relata una adolescente “*...Y como a mí el comedor también me asusta porque se llena de gente y tengo problemas con lugares con muchísima gente... Dije “no... no... no...” pero luego terminé yendo y me encantó, ahí conocí más gente y fue re-lindo.*”, “*Así que ahora me he dado con bastante gente, cosa que nunca creí y que fuera a pasar.*” (UA3).

Paulatinamente, en la medida que el sujeto puede encontrar en el grupo el amparo y protección frente a la angustia, se ubica también como proveedor de nuevas referencias identitarias, principalmente en la configuración de la identidad de estudiante del nivel superior, que debe lograr si pretende consolidar su proyecto educativo. Entonces, cobra importancia la función de contención de grupo al brindar herramientas para la superación de obstáculos asociados al desarrollo de las actividades académicas, tales como los fracasos ocasionales, el desconocimiento de la lógica de los recuperatorios, la desinformación de actividades a realizar, etc. y para resolver dificultades coyunturales, tales como la distancia del lugar de residencia combinados con los limitados horarios de salida de los transportes públicos que impedía que los estudiantes pudieran permanecer en los horarios de cursada hasta que estos concluyeran, el acotado tiempo disponible para estudiar de las madres o trabajadores o las dificultades para obtener los materiales de estudio. Entre ellos fue posible visibilizar sentimientos de solidaridad, compañerismo y empatía.

Se observó que para los estudiantes entrevistados -aunque el encuentro subjetivo con el par posibilitó la elaboración de ansiedades generadas por el proceso afiliatorio- la función social que este cumplía era más importante que la función de apuntalamiento. La pertenencia a un grupo etario cuya subjetividad se ha configurado en las coordenadas de una modernidad que se licuaba, la mayor tendencia a funcionamientos narcisistas que acentuaban la dificultad para tolerar puntos de vista diferentes y la tendencia al aislamiento fue consistente con una menor disponibilidad para aceptar ser apuntalados y apuntalar.

La función social

El hecho de poder integrarse en un grupo con el que se comparte horas de estudio, de cursado, salidas y reuniones era vivido como una experiencia de sociabilidad que involucraba aprendizajes sociales que excedían la intencionalidad meramente lúdica planteada por Simmel, (2002) en tanto posibilitaban vías alternativas que contribuían a concretar la pertenencia institucional. Este aspecto se visibilizaba en la intensa vida social que desarrollaban con sus compañeros fuera de las aulas, con fines no académicos y en algunos casos, se realizaba con estudiantes de otras carreras pertenecientes a la misma universidad. Las características de la sociabilidad estudiantil universitaria pue-

den ser entendida en tanto es una de las significaciones sociales que la sociedad puntana le ha adjudicado a la institución universitaria: "La universidad es garante de inclusión social" y "La vida social universitaria es placentera". Significaciones que tuvieron alto impacto a la hora de la elección institucional. En este marco tienen sentido las actividades sociales que despliegan, en tanto se trata de actividades exclusivas para los estudiantes universitarios que marcan la pertenencia a un colectivo que los diferencia de los demás adolescentes de la misma edad que no cursan estudios en la universidad (acceso al comedor, al polideportivo, a peñas y fiestas universitarias en boliches, al festejo del día del estudiante en el camping de la UNSL y a actividades comunitarias). Es decir, en parte estas son una muestra de la potencia de la institución para cumplir con las significaciones sociales asignadas, de las que la universidad se transformaba en garante.

La promoción de los procesos de pensamiento

Así como la mirada de los otros cumple un papel crucial en el desarrollo psíquico durante los primeros momentos de vida, el reconocimiento que emana del grupo de pares mostró ser importante en los procesos de complejización del pensamiento que tenían lugar en el espacio de las instituciones del nivel superior, tal como también sostiene Piola (2015). Esta función de la grupalidad fue registrada en más de la mitad de los estudiantes que participaron en la muestra (11-20). En la promoción del aprendizaje contribuían tanto la percepción de la semejanza -que permitía la identificación- como de la diferencia -que permitía conectarse con realidades no pensadas-. El encuentro con otro semejante, en posiciones simétricas, facilitaba la disminución del nivel de ansiedad que la percepción de la falta suscitaba y operaba como facilitador del aprendizaje al sentirse menos expuestos que delante de un grupo clase amplio y de un docente al momento de plantear dudas y dificultades. Este aspecto es significativo si se tiene en cuenta el alto porcentaje de estudiantes que presentaban serias dificultades para participar en el grupo clase por el temor a quedar expuestos -en parte como afirma Gutiérrez (2012) porque cuando lo que prevalece es el lado más disciplinador de la institución, el singularizarse es sentido/vivido más desde la exposición que como una vía para establecer un vínculo personal que habilite a la construcción de conocimiento propio, lo que lleva a los sujetos a resguardarse en la invisibilidad que permite la masividad del grupo clase. Una adolescente afirmaba "...Y tengo un compañero que también, el chico va primer año, pero tiene mucho conocimiento porque vivía en Buenos Aires.... Entonces si yo no entiendo el viene y me explica, como para que yo entienda porque me avergüenza preguntar, en ese lado el me ayuda" (UA4). Entonces en este marco, la explicación que brindaba el compañero favorecía la co-construcción del aprendizaje, tal como lo referenciaba otra estudiante "En general cuando es individual yo lo primero que hago es leer todo sola y después juntarnos y decimos "yo en-

tendí esto," "no bueno" y el otro te dice "ahí entendí tal cosa". Entonces es como que vamos puliendo las ideas y vamos sumando..." (UA9).

Sin embargo, sin menoscabar la singular importancia que esta operatoria tiene en base al encuentro con otro que promueve la identificación a partir de la igualdad, debe destacarse que un elemento esencial que opera enriqueciendo y complejizando los procesos de pensamientos es el encuentro con un otro diferente en tanto que este permite ponerse en contacto con otras realidades, otras cosmovisiones, otros mundos posibilitando la configuración de nuevos campos representacionales, resignificando lo pensado, lo no pensado y lo impensable. Aunque el ingreso a la nueva institución enfrentó a los estudiantes con la diversidad (de edades, de trayectorias educativas, de experiencias de vida, de clase socioeconómica, etc.) este encuentro tuvo impactos diferentes, activando tanto dispositivos segregacionistas como inclusores que promovieron o dificultaron el vínculo con el otro diferente. En algunos entrevistados con rasgos narcisistas (3-20) conectarse con otro que pensaba distinto generó el rechazo de la postura del otro y la tendencia a aferrarse al punto de vista personal, tal como pudo referenciarse en el discurso de una adolescente "...Lo que más me costó fue... no sé... fue hacer trabajos prácticos con un grupo, o parciales domiciliarias con un grupo porque es como que me demoro, tengo la tendencia estudiar sola y como siempre a tener la razón. Al estudiar de 5 son cinco los que tienen... los que quieren tener la razón, eso me cuesta... adaptarme a los grupos" (UA8). Estas dificultades en parte explicadas por la singularidad de la constitución subjetiva de cada estudiante y en parte por la configuración de la subjetividad epocal, se reflejaron en la escasa cantidad de sujetos dispuestos a la escucha de la diferencia que habilita la complejización del pensamiento. Sin embargo en quienes pudieron superar la ansiedad inicial y la resistencia que espontáneamente se desplegaba, pudieron en el encuentro con el otro crear nuevos campos representacionales a contactarse con aspectos de la realidad que hasta el momento no habían podido ser pensados, como afirmaba una estudiante "Acá es donde más se hace hincapié en trabajar en grupo, yo era muy reticente porque decía "tengo 35 años y me la se toda, no voy a estar con estas pendejas de 18 años, haciendo grupo" y realmente me sorprendió...". "...Yo hubiera dicho "yo presento mi trabajo sola, cuando yo quiero, sí quiero lo hago a las 2 de la mañana el sábado y chau". Pero bueno, me pareció muy enriquecedor hacerlo con ellos, aprendí a respetar la mirada del otro, a no tener esa autosuficiencia decir lo hago solo" "También para cuestionar porque sino se hacen ciertas aseveraciones de "tal es tal cosa", entonces el preguntar porque, para poder entender, Por ahí, para poder ver desde qué punto de vista lo están diciendo, que te lo expliquen, porque lo están planteando"(UA10). Por otro lado permitía generar mayores niveles de empatía al conocer no sólo los fundamentos de las posturas diferentes, sino también el contexto desde el cual cada uno hablaba. "Yo acá no podía

LA CO- COORDINACIÓN DE GRUPOS COMO OPORTUNIDAD PARA PROFUNDIZAR EN EL PROPIO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

Manrique, María Soledad; Plou, Valeria
CONICET - Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación del CONICET que desde 2011 estudia la formación docente continua. La presentación tiene por objeto dar a conocer una investigación en curso que se propone explorar el desempeño del rol de coordinación y el desarrollo de habilidades vinculadas a ella. Con este fin se diseñó un dispositivo que consistía en el acompañamiento bajo la forma de supervisión de dos profesoras psicodramatistas que se entrenarían como coordinadoras en un grupo que invitaría a docentes en ejercicio a trabajar con los conflictos de su práctica. El corpus se conforma con los 10 encuentros del grupo de docentes coordinados por estas dos profesoras al que llamaron “Entre docentes”, que aún está en curso, 6 entrevistas a ellas y las 10 situaciones de supervisión posteriores a los encuentros. En este trabajo se describen el dispositivo de investigación y el dispositivo “Entre docentes” coordinado por las dos profesoras en formación y se presenta un avance del análisis realizado por una de las coordinadoras acerca de su proceso de formación hasta el momento, con foco en la co-coordinación. Se identifican 4 funciones diferentes que parece haber cumplido “el otro” en su proceso de formación.

Palabras clave

Formación de formadores - Co-coordinación grupal - Psicodrama - Práctica docente

ABSTRACT

THE CO-COORDINATION OF A GROUP AS AN OPPORTUNITY TO DEEPEN THE COORDINATOR'S OWN TRANSFORMATION PROCESS
This paper is part of a CONICET research project that has been studying continuous teacher training since 2011. The purpose of this presentation is to share an ongoing research that aims to explore the performance of the coordination role and the development of skills linked to it. To this end, a device was designed to accompany through supervision two psychodramatist teachers who would train as coordinators in a group that would summon practising teachers to work with conflicts of their practice. The corpus is made up of the 10 meetings with the group of participants coordinated by these two trainee teachers called “Entre Docentes” (Among teachers), which is still in progress, 6 interviews with them and the 10 supervision sessions after

the meetings. This paper describes the research procedure and the device “Entre docentes” coordinated by these two trainee teachers and presents part of the analysis carried out by one of the coordinators about her training process so far, focusing on cocoordination. 4 different functions which seem to have been fulfilled by “the other” in the training process.

Key words

Training of trainers - Group co-coordination - Psychodrama - Teaching practice

Introducción

La formación docente constituye un punto clave de la agenda actual en el ámbito educativo. Los formadores de docentes actualmente son profesionales que cuentan con una preparación muy heterogénea de acuerdo a su recorrido personal por el sistema, incluso con formaciones de base muy diversas: profesoras o profesores, maestras o maestros de distintos niveles, licenciados en ciencias de la educación, psicopedagogos, etc. Muchos de ellos se han formado en la docencia, pero la mayoría no ha atravesado instancias de formación que se dediquen exclusivamente a formar formadores. Por otro lado, ser docente y ser formador de docentes constituyen roles diferentes, que involucran habilidades que tienen su especificidad. Por todo esto es importante prestar especial atención a cómo se forman quienes están a cargo de esta tarea, qué habilidades desarrollan y de qué modo.

Por otra parte, el trabajo con docentes en ejercicio conlleva también una especificidad propia. Se trata de profesionales que ya hace tiempo que desarrollan sus tareas, que han desarrollado múltiples estrategias para cumplir con diferentes demandas de las situaciones que les toca vivir en las aulas y que se han ido formando a partir del ejercicio de su rol. Las estrategias que emplean también los forman a ellos mismos. La modalidad de trabajo, el modo en que desempeñan su rol se va afianzando con los años y se crea un “núcleo duro” de difícil transformación. Este núcleo constituye lo que algunos autores han denominado el “estilo” (Cols, 2011). El estilo da cuenta del modo particular en que se resuelven las tensiones entre los componentes sociales y la producción subjetiva. Involucra tanto las concepciones sobre cuestiones como el aprendizaje, la enseñanza, etc, como

las formas de intervención en relación con el contenido, las estrategias de enseñanza, la disciplina, la evaluación del aprendizaje y la planificación. En tanto el estilo se naturaliza y se vuelve invisible para el propio docente, la transformación del desempeño de su rol se va volviendo más difícil (Zeichner, 1994).

En este marco se ubican líneas de investigación que plantean la efectividad de la reflexión sobre la acción (Pareja Roblin & Margalef, 2013; Schon, 1987) o el análisis de la propia práctica (Manrique & Sanchez Troussel, 2014) para abrir la posibilidad de operar transformaciones en la modalidad de desempeño del rol que respondan a valoraciones y decisiones personales medidas y elegidas.

Aun así, las investigaciones citadas han mostrado la dificultad que conlleva este tipo de trabajos, en tanto el invitar a mirarse en acción en el aula involucra un compromiso emocional importante (Manrique & Mazza, 2016).

Considerando estas dificultades de índole psíquica es que se propone el trabajo con un dispositivo como lo es el psicodrama grupal de la multiplicidad (Kesselman & Pavlovsky, 2006; Manrique, 2017). Se supone que este dispositivo permitirá no sólo la toma de conciencia sobre el modo de desempeño del rol, sino también el tipo de elaboración psíquica que otros dispositivos de reflexión sobre la acción no habilitan.

Ahora bien, el trabajo con docentes a partir del dispositivo psicodramático requiere de un conocimiento que va más allá del conocimiento acerca de la formación de formadores. Se suma a la tarea de acompañamiento a docentes en ejercicio, la particular especificidad de la coordinación de juegos y escenas psicodramáticas.

Considerando el gran aporte que el psicodrama puede ofrecer al trabajo con docentes en ejercicio (Medina, 2006; Manrique, 2017) nos planteamos la necesidad de formar a formadores de docentes que pudieran coordinar grupos valiéndose del psicodrama grupal de la multiplicidad. A partir de esta motivación interesó estudiar el proceso de formación que este tipo de formadores de docentes atraviesa. El trabajo que en esta oportunidad presentamos es parte de un proyecto que surge de esa inquietud, que comenzó a principio de año y continúa en curso. Participaron de él dos formadoras de docentes y una investigadora – supervisora y formadora. A continuación plantearemos algunas de las hipótesis preliminares realizadas en conjunto entre la investigadora – supervisora y una de las profesoras acerca de su propio proceso de formación hasta el momento.

Metodología

Con el fin de explorar el proceso de formación de formadoras de docentes que se valen del psicodrama grupal de la multiplicidad se diseñó un dispositivo que consistía en el acompañamiento bajo la forma de supervisión de dos profesoras formadoras de docentes psicodramatistas que se entrenarían como coordinadoras en un grupo que invitaría a docentes en ejercicio a trabajar con los conflictos de su práctica.

El corpus para la investigación se conforma con registros de observación del total de encuentros (10) del grupo de docentes coordinados por estas dos profesoras formadoras de docentes en formación al que llamaron “Entre docentes”, que aún está en curso; con las grabaciones de 6 entrevistas a ellas (3 a cada una); con las grabaciones de las 10 situaciones de supervisión posteriores a los encuentros del grupo “Entre docentes” y con las resonancias escritas después de cada encuentro grupal por cada una de las profesoras en formación (10 cada una). Para este trabajo, particularmente se consideran solamente 2 de las entrevistas realizadas y las resonancias escritas hasta el momento por una de las dos profesoras. El material fue transcrito en detalle y luego se aplicó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990). En el marco del enfoque clínico (Souto, 2010), se formularon hipótesis para dar cuenta del proceso.

Dispositivo “Entre Docentes”

Fue pensado como un taller experiencial. Los participantes traen al grupo conflictos de la práctica docente que se trabajan a partir de un dispositivo psicodramático vivencial. El énfasis no está puesto en la teoría sino en que los asistentes puedan conectarse con escenas conflictivas, evocarlas y simbolizarlas. El trabajo se propone abrir canales que vayan más allá del discurso y de la intelectualización, más allá de lo técnico – metodológico y que den lugar a la toma de conciencia y a la elaboración psíquica. Algunos de los temas que han aparecido hasta la fecha son: la empatía, la autoexigencia, el juicio de valor sobre el otro, las demandas, los mandatos, la conexión con uno mismo y con los otros, la puesta de límites, el reposicionamiento.

Los objetivos del dispositivo responden, por un lado, a la necesidad de formación de las formadoras de docentes a cargo, y por otro lado a las necesidades de los participantes del dispositivo, docentes en ejercicio.

En relación a las formadoras de docentes a cargo se espera que puedan desarrollar las habilidades vinculadas al ejercicio del rol a través del trabajo de reflexión que se realiza con una supervisora – formadora investigadora, con el fin de, en el futuro, crear un espacio similar que pueda sostenerse en el tiempo, para responder a las necesidades del campo educativo.

Con respecto a los docentes participantes los objetivos son:

- que transiten un camino de autoconocimiento, se observen a sí mismos, sus actitudes, roles que desempeñan, personajes internos y cómo se vinculan con los demás.
- que se perciban con sus fortalezas y debilidades y traten de encontrar sus propios recursos, potencia y apoyos para su tarea cotidiana.
- que exploren distintas formas de posicionarse frente a sus alumnos, pares, instituciones.
- que reflexionen acerca de las concepciones que los determinan y algunos de los mandatos que tienen introyectados. Que puedan registrar cómo esas concepciones los afectan en varios niveles: corporal, emocional, psíquico y vincular.

- que enfrenten sus miedos, inseguridades, fantasmas.
- que habiliten el registro emocional, corporal, el sentir y el juego, habitualmente vedados en la educación, ya que son actores protagonistas en los vínculos.

Modalidad de Trabajo: Los encuentros se dividen en cuatro momentos:

1- Lectura de resonancias: Al comienzo de cada encuentro los participantes comparten sus resonancias del trabajo realizado en la sesión anterior. Las resonancias son pequeños diarios de encuentros para registrar procesos de aprendizaje que se utilizan como herramienta para el propio análisis. Pueden incluir sentires, insights, reflexiones. Pueden adoptar cualquier forma: narraciones, citas, poemas, canciones, dibujos.

2- El caldeamiento corporal y los juegos dramático – expresivos: Tienen por objetivo que los participantes se conecten con su cuerpo, con su estado de ánimo y se promueva un clima de confianza e intimidad que los predisponga para el trabajo psicodramático.

3- Trabajo con escenas: Como resultado del momento anterior los participantes evocan escenas conflictivas de su práctica docente y las comparten brevemente con el grupo. Cada uno decide si la quiere prestar para trabajar o no. Luego se vota la escena entre todos y se trabaja psicodramáticamente. Se la rueda varias veces, se hace inversión de roles, doblajes, esculturas, diálogos imaginarios entre otras técnicas, despedida de los personajes y, por último, multiplicaciones dramáticas.

4- Sharing: Durante este momento final se comparte el sentir de cada uno a partir del trabajo.

Resultados

Celina, nombre ficticio que le hemos dado a la profesora, formadora de docentes en formación, ha practicado psicodrama como participante de un grupo que trabajaba con conflictos de la práctica docente en el Instituto Lenguas Vivas, durante 6 años. La experiencia ha resultado tan transformadora para sí misma desde un punto de vista tanto profesional como personal que de allí surge su deseo de emplear el psicodrama para habilitar este mismo tipo de procesos de autoconocimiento y de crecimiento personal en otros docentes. Tras la muerte de quien fuera el coordinador de ese grupo decide completar su formación como psicodramatista para dar lugar a ese proyecto. Durante un año se entrena en dirección de escenas psicodramáticas con quien ahora continua ocupando el lugar de formadora, y acompañada de quien luego participará de este proyecto con ella como co-coordinadora.

Se presentan aquí una serie de hipótesis formuladas conjuntamente entre la investigadora y la propia profesora, acerca de su proceso formativo, al momento del sexto encuentro.

El desafío mayor en este tramo de su formación parece haber sido, según lo reconoce Celina, la co-coordinación. Lo describe como el encuentro entre dos modalidades diferentes de enten-

der esta función, que ella se representa de modo polarizado. En uno de los polos en el que ella misma se reconoce, ubica la escucha y el respeto por la compañera, a las que ella asocia con el ceñirse a la planificación concensuada entre ambas y el no interferir en el desempeño de la compañera. En el otro polo Celina describe al que denomina “estilo individualista” en el que coloca aspectos valorados negativamente por ella, los opuestos de los que caracterizarían la que considera su propia modalidad: básicamente el intervenir mientras ella esta coordinando y el modificar la planificación previa compartida, modalidad con la que identifica a su compañera.

Concretamente, Celina manifiesta dos tipos de incomodidad provocada por esta forma diferente de entender la co-coordinación, ligadas a la planificación de los encuentros y lo que finalmente se hace en el momento mismo de la coordinación del grupo. El primer tipo de incomodidad surge ante la actitud de su compañera de tomar decisiones sobre la marcha y modificar esa planificación. Ella lo experimenta como una transgresión de lo concensuado, aunque sabe que su compañera no lo hace “contra” ella sino porque cree que es lo mejor en ese momento. El segundo tipo de incomodidad se refiere a no haber podido ella misma permitirse salir de la planificación, cuando la han pactado entre ambas, y ejercer su autonomía para decidir cambios sobre la marcha. Dice que lo hace por “respeto” a lo acordado con su compañera. El cuidado del vínculo con su compañera, que implicaría el ceñirse a lo planificado conjuntamente, parecería prevalecer por sobre la necesidad de experimentar, de ensayar para aprender o de atender a su propia espontaneidad a partir de la lectura del campo. Lo que a Celina le molesta en la modalidad de su compañera es precisamente lo que ella quisiera hacer y no hace “por respeto”. En efecto, Celina reconoce que no se dio el “permiso” para decidir cambios sobre la marcha para no invadir el espacio de ella, para no “hacerle a ella lo que ella me hace a mí.” Volveremos sobre esto luego.

Después de esta renuncia a su necesidad de experimentar en favor del cuidado de la relación, Celina le señala su molestia a su compañera en distintas ocasiones. Reconoce como hito en el corto proceso que lleva, el haber podido hablar con su compañera acerca de esta incomodidad sin agredirla, actitud en la que viene trabajando desde el período previo con el psicodrama. Podríamos pensar que las recomendaciones de su anterior maestro durante aquel período, que, como Celina relata, reforzaban precisamente la importancia de ser firme y de comunicar sin agresividad, pueden estar también funcionando como una guía interna, algo que Celina se dice a sí misma, para evitar que el enojo se manifieste de manera agresiva y cuidar el vínculo con su compañera. En términos psicoanalíticos, Celina estaría poniendo en juego un proceso secundario, que consiste en poner en palabras lo que le está ocurriendo y en comunicarlo a su compañera, en lugar de actuarlo. Esta actitud parecería ser el producto de un aprendizaje y de una elaboración anterior. El elemento que aparece como nuevo en este momento es la po-

sibilidad de identificar la emoción presente como enojo, aunque no hubiera una conducta agresiva. Esto se vuelve posible cuando formadora y profesora discuten esta cuestión e identifican la diferencia entre una emoción y una actitud, en este caso entre enojo y agresividad. “Yo usaba la palabra “incomodidad” en lugar de “enojo” para nombrar lo que sentía porque entendía al enojo como algo necesariamente destructivo”.

Ante la pregunta de qué era lo que “ella me hacía a mi” que Celina quería evitar, la respuesta fue “sentirme expuesta ante el grupo”. Se pone así en visibilidad a qué estaba asociado el enojo de Celina. Efectivamente, recuerda situaciones puntuales en las que mientras ella daba consignas que no parecían estar quedando muy claras, su compañera salió a “salvar las papas”. Esta intervención fue experimentada por ella como una puesta en evidencia frente al grupo de lo que ella considera sus propias faltas. En estas situaciones se sintió incómoda y desdibujada. Ante una tarea que ella describe como “difícil, ardua, un desafío”, como lo es para ella la coordinación de grupos con técnicas psicodramáticas, cuando ella aún está “buscando su lugar”, ensayando formas diferentes, porque “estamos aprendiendo y ¿cual es el problema si sale mal?”, experimenta que desde un lugar de “perfeccionista que quiere tener todo bajo control” su compañera, aun sin intención y sin deseo de dañar, cumple la función de marcarle sus errores.

Aparece aquí otra dimensión en el encuentro entre ambas: la evaluación. Es nuestra hipótesis que en su afán de aprender del desempeño del rol y de hacer las cosas lo mejor posible, ambas parecen estar ejerciendo una evaluación permanente sobre la otra, juzgando como positivo o negativo el comportamiento de la otra. Si bien Celina no lo advierte en primera instancia, ella también esta juzgando el comportamiento de su compañera. La diferencia entre la modalidad que toma ese juicio sobre la otra es que en el caso de Celina, este juicio se expresa en privado con su compañera, en los encuentros de supervisión o en el análisis previo a este escrito, y no frente al grupo, de modo que no implica la exposición que Celina identifica como perturbadora.

Sin embargo, en este último encuentro, el sexto, en el que su compañera estuvo ausente, siente que por fin ella ya no se siente “encorsetada”. “Estoy mas tranquila (...) estoy encontrando esto y se me está pasando la incomodidad.” Siente que por fin su compañera ha podido depositar confianza en ella. Reconoce que quizás ha necesitado que su compañera la habilite, le “dé permiso” para permitirse ella misma el juego del ensayo y error, la posibilidad de improvisar saliendo del libreto de lo estrictamente planificado y el dar lugar a lo inesperado. Tal como aparece en el intercambio con la formadora (F): “C: Esperaba a que me diera permiso. F: ¿Quién te tenía que dar permiso? C: Ella. F: ¿Ella tenía que darte permiso? C: Por ahí yo tengo que ser más flexible y liberarme... quizás necesité que ella primero me diera el permiso, quizás sí, lo viví así...”

Hay cuatro factores que Celina relaciona con la experiencia del “permitirse”, de habilitarse o autorizarse: el registro del propio

deseo o necesidad -“Me entré a plantear “yo hubiera querido hacer otra cosa distinta”, antes ni me planteaba”-, el haberlo hablado con su compañera, el haberle podido manifestar lo que le pasaba; el poder percibir que su compañera le daba “permiso” y la confianza que siente que la formadora depositó en ella. En relación con esta última cuestión, el vínculo con la formadora, Celina dice “Me sirve la tranquilidad que transmitís y desde el lugar que nos enseñás, esa cosa del compartir abiertamente (...) me doy cuenta de que uno aprende mucho más desde el amor (...) que desde el que te digan “mirá, lee este artículo”. Sos vos y transmitis eso y uno lo toma y le permite a uno animarse y tirarse a la pileta y si, bueno, uno comete errores ¿qué pasa?, no se juega nada.”

Es desde este soporte, desde esta contención que Celina parece poder reconocer que los “errores” son parte del proceso del aprendizaje y del crecimiento – de hecho se define a sí misma con un gerundio que denota proceso: “creciendo”. Y “creciendo” para ella en este momento toma el sentido de “aprender a convivir con esto de que hay cosas que no van a estar bajo control y que no nos tienen que angustiar porque es parte de la vida.” Es nuestra hipótesis que el ejercicio del rol de psicodramatista parecería estar nutriendo y ampliando esa tolerancia a la pérdida de control para dar lugar a lo inesperado a la que Celina se refiere. La tolerancia a que lo inesperado ocurra es un requisito a la hora de dirigir una escena psicodramática, como lo es el soltar las expectativas de llegar a algún lugar predeterminado. Al dirigir escenas semana tras semana y verificar una y otra vez la potencialidad del dispositivo, Celina parece estar entrenándose y desarrollando estas habilidades - “Darme cuenta de que no hay que llegar a un final feliz con las escenas, que yo antes creía que sí (...), es muy tranquilizador.”

A modo de conclusión

Encontramos, a través de lo analizado por la propia profesora en formación la potencialidad que ha tenido la presencia del otro en el proceso de formación de Celina. En este caso parecería que el otro ha cumplido por lo menos cuatro funciones diferentes: por un lado se ha constituido en espejo sobre el cual se han proyectado las propias dificultades – la dificultad del trabajo con lo inesperado y con la exigencia, la necesidad de controlar el entorno como modo de enfrentar lo incierto ante una tarea considerada difícil por lo nueva, la exigencia de hacerlo bien, la falta de confianza en sus propias habilidades para lograrlo –“ yo sentía un cierta incomodidad por no saber si lo que estaba haciendo era lo esperado” propia de ser novato en un área. La compañera funciona como un espejo en el cual se pueden ver reflejadas esas características propias, cuando se vuelve sobre ellas en el momento de la reflexión. De este modo la dificultad de la co-coordinación parece haberse convertido en oportunidad para profundizar en su propio proceso, funcionando como reveladora –“mis obstáculos, estas cosas con mi compañera me hacían percibir más la incomodidad”.

La función del otro como espejo es complementada por la función del otro como tercero que tal como Ferry (2004) señala, habilita el distanciamiento necesario para poder volver sucesivamente sobre lo ocurrido para reflexionar sobre ello, como se advierte precisamente en este trabajo de escritura conjunta, que funcionó como una instancia más de formación.

En tercer lugar, el otro ha funcionado también como continente según la teoría de Bion (1980), como quien otorga la confianza, aspecto que aparece en el pedido a la compañera y en el momento en que esta confianza es percibida como habiendo sido depositada, y en la relación con la formadora durante todo el proceso. El otro como quien aloja y le da “la oportunidad de ensayar y equivocarse y no sentirse mal con eso”. En estrecha relación aparece la función con del otro como quien habilita, como quien colabora con la propia autorización (Ardoino, 1990) que da lugar a “abrir la puerta” a lo incierto, y permanecer “tranquila aun cuando te das cuenta de que no podés controlar todo y está bien porque es parte del proceso.”

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, J. (1990). “Autorización” en *Enciclopedia Philosophique Universelle, les notions philosophiques, dictionnaire*. Paris: Puf.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas - síntesis.
- Kesselman, H. & Pavlovsky, E. (2006). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Atuel Krippendorff.
- K. (1990). *Método de análisis de contenido: Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Manrique, M.S. (2017). Aportes del psicodrama al campo de la formación. *Didac* 70, 29-34.
- Manrique, M.S. & Mazza, D. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad. IELES. Vol XIII(13)*, 1-21.
- Manrique, M.S. & Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico: El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. *Didac* 64, 51-57.
- Medina, J.A. (2006). *El malestar en la pedagogía*. Buenos Aires: Noveduc.
- 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.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE XVII(29)*, 57-74.
- Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carl-gren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' Thinking and Practice* (pp.9-27). London: Falmer Press.

INTERVENCIONES DE EXTENSIONISTAS EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE ESCOLAR Y CONVIVENCIA

Marder, Sandra; Denegri, Adriana; Szychowski, Andrés; Lo Gioco, Carla
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina - Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente escrito se propone analizar la diversidad de intervenciones que acontecen en ámbitos educativos narrados por diez estudiantes y graduados extensionistas de la Facultad de Psicología UNLP en el marco de su pertenencia a dos proyectos de extensión universitaria de Aprendizaje escolar y Convivencia. La información se recaba a partir del uso de un cuestionario con preguntas abiertas ya utilizado y probado en investigaciones anteriores y el análisis cualitativo se realiza con una Matriz de Análisis Complejo (Erausquin et al., 2013). Se enumeran las principales problemáticas y las intervenciones realizadas en el marco de los proyectos tanto por los extensionistas como por otros agentes pertenecientes a las instituciones. La noción de “vivencia” de Vygotsky (1926) nos posibilita incluir al análisis las emociones, resaltando así la complejidad y el sentido que estos procesos aportan tanto al comportamiento presente como a la organización del comportamiento futuro. En los encuestados se destaca en el ejercicio de las intervenciones la conciencia de construir espacios de encuentro con docentes y directivos de las escuelas, quienes muchas veces no cuentan con un equipo de orientación escolar con el cual construir la confianza y la responsabilidad por la toma de decisiones en contextos de complejidad creciente.

Palabras clave

Intervencion - Extension - Aprendizaje - Convivencia

ABSTRACT

INTERVENTIONS OF EXTENSIONISTS IN SCHOOL LEARNING AND CONVIVENCE PROJECTS

This paper intends to analyze the diversity of interventions that occur in educational institutions narrated by ten students and extension graduates of the Faculty of Psychology of the National University of La Plata in the framework of his membership in two university extension projects of Convivence and School Learning. Information is obtained from the use of a questionnaire with open questions already used and tested in previous research and the qualitative analysis is done with a Complex Analysis Matrix (Erausquin et al., 2013). The main problems and the interventions carried out within the framework of the projects are listed both by the extension agents and by other agents belonging to the institutions. The notion of “Experience” from

Vygotsky (1926) allow us to contain emotions and feelings in the analysis, highlighting the complexity and meaning that these processes contribute to both the present behavior and the organization of future conduct. On the respondents highlights the awareness of building meeting spaces with those responsible for the delivery of courses and school directors who do not have a school guidance team with whom to build and re-build, all the time, the trust and responsibility for the decision making and adjustment of expectations in contexts of increasing complexity.

Key words

Interventions - Extension - Learning - Convivence

Introducción y Marco teórico

El presente escrito se propone analizar la diversidad de intervenciones que acontecen en ámbitos educativos narrados por estudiantes y graduados extensionistas pertenecientes a la Facultad de Psicología UNLP. Dicho análisis se inserta en el marco del Proyecto de Investigación I+D “*Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Con-vivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas* (Directora por Mg. Erausquin). El Proyecto más amplio se plantea indagar los modelos mentales situacionales que construyen psicólogos y estudiantes de psicología Extensionistas de la UNLP para el análisis y la resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativas, en sistemas de apropiación participativa en el inicio y al cierre de su experiencia en Proyectos de Extensión en Educación, analizando fortalezas y nudos críticos de su profesionalización y el cambio cognitivo y actitudinal desarrollado a partir de la práctica en instituciones educativas de la región.

La enseñanza, la investigación y la extensión universitaria son los tres pilares que sostienen a la Universidad Pública y, en particular la extensión, tiene que estar en permanente actitud de diálogo entre las prácticas profesionales y la complejidad de la realidad, diálogo en el que contradicciones y los conflictos son motores de desarrollo de transformaciones (Erausquin y otros, 2018). En el desarrollo histórico de la extensión universitaria en América Latina se pueden distinguir varios modelos, Tommasino y Cano (2016) nos enseñan que la “extensión crítica” surge al calor de los procesos emancipadores de América Latina a mediados del siglo XX, vinculada a las concepciones de educación popular e investigación-acción. Asimismo suele promover

definiciones “fuertes” en el plano institucional, procurando establecer ciertas orientaciones pedagógicas y ético-metodológicas, así como ciertos criterios políticos, para el desarrollo de las políticas y las experiencias de extensión universitaria.

En esta línea, el objetivo del presente estudio es analizar las prácticas extensionistas de 10 estudiantes y graduados recientes antes, al inicio y al finalizar la ejecución del Proyecto de extensión en el que participaron.

Uno de los Proyectos, denominado “*Habilidades lingüístico cognitivas y alfabetización en Nivel Inicial*” (Directora Dra Sandra Marder) se lleva adelante en interrelación con un proyecto de investigación del Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo Infantil (C.E.R.E.N.; C.I.C. – PBA). Se realiza el acompañamiento y se forma a los docentes de un jardín de infantes municipal para la implementación del programa “Queremos aprender” (Borzone & De Mier, 2017; Benítez, Plana & Marder, 2017) en dos salas con población proveniente de una zona con vulnerabilidad social. Dicho programa se considera de desarrollo integral e intenta andamiar y desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas (funciones ejecutivas), socio emocionales y de alfabetización en los niños.

Otro de los proyectos: “*Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias*” (Directora Lic. Adriana Denegri) desarrolló un trabajo conjunto con escuelas secundarias de La Plata, Berisso y Ensenada para favorecer el acceso pleno a la educación de adolescentes y jóvenes, co-construyendo tramas de acciones para mejorar los aprendizajes de la convivencia, en el marco de la construcción de legalidades y metabolización pedagógica de conflictos. Se propuso co-construir ayudas estratégicas, promoviendo la calidad e inclusión educativa; participación de jóvenes en prácticas relevantes, apropiación de sentidos en experiencias y que la comunidad educativa “construya colectivamente una cultura de análisis y resolución de problemas de la escuela”, dejando “huellas estratégicas” en subjetividades y en sistemas sociales, para contribuir a reconstruir “una ética del semejante”.

Problematizar el término de “*intervención*” resulta necesario para indagar y reflexionar sobre las prácticas de los agentes psicoeducativos, en tanto adquiere distintos significados en función del contexto de uso y de los marcos teóricos que la sustentan. Para Álvarez y Bisquerra (1998), intervención psicoeducativa es “un proceso especializado de ayuda, que en gran medida coincide con la práctica de orientación. Se propone concretarla o implementarla en relación a la enseñanza habitual, la lleva a cabo un profesional especializado o calificado, o un practicante supervisado por aquel. Intenta implicar a profesionales, padres y a la comunidad, con un propósito correctivo, de prevención y/o de desarrollo”.

“Para pensar la intervención del psicólogo en la escuela es necesario cuestionarnos previamente qué unidad de análisis pone en juego en su mirada sobre el problema, de qué manera recorta

la problemática, y cómo está pensando su propia práctica, cómo la reelabora desde su implicación en lo que ocurre allí” (Erausquin & D’Arcángelo, 2017, p. 9). En este sentido la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (Vygotsky, 1996:383).

La temática de las Intervenciones de extensionistas, estudiantes que realizan sus prácticas profesionales en el marco de la carrera de psicología y de profesores de psicología en formación, fueron analizados en distintos trabajos de este equipo de Investigación (Iglesias y otros, 2015, 2018; Denegri y otros, 2015, D’Arcángelo y otros, 2016, Centelegue y otros, 2017). En uno de los trabajos Centelegue y otros (2017) acerca de la intervención expresan que al cierre de las prácticas profesionales de los estudiantes hay una “fortaleza” en 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. Pero a la vez existe un “nudo crítico”: la dificultad para pensar la intervención como un proceso complejo que requiere contemplar diferentes momentos, destinatarios, objetivos y la ponderación el contexto.

Metodología

Se utiliza un tipo de enfoque descriptivo y un análisis cualitativo a partir de los datos que brindan los informantes (participantes) en sus respuestas a los instrumentos administrados utilizando una matriz guía de elementos a observar.

Instrumento: se administró el cuestionario: “Instrumento de reflexión sobre la práctica educativa” (Erausquin et al, 2007.) al inicio de las prácticas Extensionistas con todos los sujetos que consintieron su participación, y se toma el mismo instrumento a la finalización de la misma. El cuestionario consta de 7 preguntas que los respondientes contestan vía digital o en una reunión para tal fin[1].

Para la evaluación del instrumento se aplica la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin, Basualdo, 2005, en Erausquin et al., 2013) 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 cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran 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.

La Dimensión Intervención se analiza según los siguientes indicadores: Tipos de intervenciones en función de: 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 indagato-*

ría 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.

Participantes: 10 extensionistas (estudiantes y graduados -9 mujeres y 1 varón- de la Facultad de Psicología U.N.L.P.), 7 responden al cuestionario al inicio del proyecto de extensión y tres al finalizar la intervención.

Resultados- Análisis de los datos:

En este primer apartado se presentan las “situaciones problemas” y sus consecuentes “intervenciones” que enumeran los participantes a través de viñetas en los instrumentos recabados. Sobre el Aprendizaje escolar. En el primer proyecto las extensionistas desarrollaban su actividad en el aula, junto a la docente, en un jardín público municipal de las periferias de La Plata en el marco de la aplicación del programa de desarrollo integral y alfabetización. El programa se aplica de manera grupal, trabajando con todos los alumnos, pero reforzando las consignas individualmente.

1- Una estudiante extensionista menciona “*Actividad muy caótica de interacción entre los nenes y su maestra previo a la actividad de lectura*” sin una plantear una posible intervención.

2- La siguiente estudiante desarrolla con detalles la problemática y la intervención: “*En las inasistencias frecuentes de varios alumnos, en especial por enfermedades (...) se habían perdido muchas actividades. La docente, dados los tiempos institucionales, no puede trabajar estas cuestiones con los niños en pequeños grupos.*” La extensionista consulta con la Directora e implementa como herramienta de acción el registro del estado del cuadernillo de los niños, luego con un pequeño grupo de niños realizaron actividades específicas en función de las actividades que no habían realizado. Esto permitió llevar a cabo un mejor registro de las interacciones verbales entre los niños.

3- La estudiante extensionista sitúa como problema la lectura de una historia a cargo de la docente, a partir de la cual realiza una serie de preguntas sin objetivos ni propósitos claros en relación al cuento. Plantea: “*las preguntas que hacía no incentiaban ninguna reflexión en torno a la historia*” y que la docente además “*no planificaba las clases*”. A partir de esto “*Se interviene sobre la docente y la dinámica de la clase, con el objetivo de ayudarla a mejorar la misma, teniendo como base los objetivos previamente propuestos*”.

4- La extensionista expresa que fue notificada que la maestra no asistiría, y por lo tanto decidió hacerse cargo de la clase, debiendo cumplir un rol diferente al que venía desempeñando. La extensionista considera que el haber formado parte del proyecto desde hacía tiempo le ayudó bastante, a la vez que ya conocía al grupo de niños. A partir de ello, “*pensó como intervención llevar a cabo tres actividades de forma dinámica y entretenida*” La intervención fue pensada en conjunto con la coordinadora del

proyecto, que a su vez le dio lugar a la extensionista para decidir si estaba de acuerdo o no en llevarla a cabo. A partir de la intervención realizada, comenta que los resultados fueron muy buenos y los niños desarrollaron la actividad sin inconvenientes.

5- La extensionista que realiza el cuestionario POST, narra una situación problema acerca de un *chico inquieto que se sube a una mesa cerca de una de las paredes*, mientras la docente estaba en la otra esquina del aula sin estar enterada de lo que estaba sucediendo. “*Mientras tanto fui lo más rápido que pude cerca de ese niño parado en la mesa (...)* En el resto de la actividad, *me quedé sentada al lado de él ayudándolo a comprender lo que estábamos haciendo, repitiendo ideas, buscando reciprocidad de su parte*”. Y reflexiona sobre la importancia de “poner el cuerpo” y “la escucha”, quizás un poco de forma intuitiva más que con herramientas explícitas o pensadas previamente. Es muy difícil trabajar en torno a la lectoescritura en un grupo tan diverso si hay un niño que, desconcentrado de toda tarea, está a punto de tirarse de una mesa. Cuando estuve dedicándole más tiempo a ese niño, él estuvo mucho más tranquilo y pudo avanzar con algunas actividades que requerían concentración de su parte (como por ejemplo, las de control inhibitorio)

Sobre la Convivencia. En el otro Proyecto se trabajó en los primeros años de siete escuelas de nivel secundario públicas de la ciudad de La Plata y alrededores. Al inicio se realizaron entrevistas con agentes institucionales y observaciones áulicas. Posteriormente cada subgrupo conformado por dos extensionistas planificaban una intervención áulica en un curso determinado, generalmente bajo la modalidad de taller, a partir de las problemáticas identificadas. Se pretendía trabajar conjuntamente con agentes institucionales.

El siguiente ejemplo es un extensionista que responde antes de asistir a las instituciones, por lo tanto presentó una problemática imaginada. Los dos siguientes son previos al inicio de la extensión y los dos últimos son post intervención.

1- Hace referencia a un problema complejo donde los conflictos convivenciales están por sobre la posibilidad de pensar contenidos educativos, considerando que se requiere trabajar sobre los lazos sociales de los actores. También puede dar una orientación posible para la situación problema. “*Imagino trabajar en una institución educativa donde los conflictos en la convivencia primen por sobre la posibilidad de pensar contenidos educativos y se requiera trabajar con los lazos sociales de los actores. (...) una historia de conflictos convivenciales*”. Asimismo imagina que “*la decisión de intervención puede provenir de una demanda escolar o de la propuesta de los extensionistas y se intervendría sobre toda la comunidad educativa, integrando al personal, a las familias y a los alumnos. Inicialmente se realizaría un relevamiento del contexto, luego se realizarían talleres para trabajar en conjunto y finalmente jornadas de reflexión para ver los frutos de la intervención*”. Expresa que su participación haría posible la visibilización de la problemática y construir conjuntamente herramientas de reflexión, pero la especificidad aún es

genérica. La decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente psicólogo conjuntamente con otros agentes. Las acciones se dirigen hacia la comunidad educativa en su conjunto: el personal de la escuela, los alumnos y sus familias, haciendo hincapié en el relevamiento de datos del contexto al inicio de la intervención. Se indaga sobre el contexto, a fin de plasmar el origen de los conflictos y luego crear herramientas para trabajar sobre éstos.

2- La Situación-problema presentada antes de la práctica extensionista es referida a los niños en proceso de inclusión en un jardín de infantes. *“Pensar la integración desde el jardín facilita tanto al niño integrado como a sus compañeros a convivir con las diferencias entre sí. Por ejemplo, armar los actos escolares con la participación de todos y con la ayuda de todos, tantos alumnos y maestras para facilitar que haya un lugar y una función dentro del acto para cada uno”*. Sitúa la iniciativa en un equipo de orientación con el aval de la directora. Se intervino sobre las maestras encargadas del armado de los actos dado que comunicarían a los niños los pasos a seguir. La estudiante extensionista plantea un problema de integración de un niño en nivel inicial, considerando las interrelaciones entre los niños integrados, sus compañeros y maestras. Expresa como hipótesis que pensar la integración desde el jardín facilita la convivencia entre los niños integrados y sus compañeros, sin mencionar antecedentes. Podemos observar, en cuando a la relaciones de causalidad, que logra hacer referencia a que si se trabaja desde la integración se facilita la convivencia entre los niños integrados, sus compañeros y maestras, dando como ejemplo el armado de los actos escolares con la participación de todos. Se hace referencia a que la iniciativa fue tomada por el equipo de orientación escolar (que puede estar conformado por un psicólogo, psicopedagogo, trabajador social, fonoaudiólogo y médico) y avalada por la directora de la institución.

3- El siguiente estudiante extensionista plantea una vivencia personal referida a una problemática acerca de *“Discriminación a un chico por jugar con chicas, ya que, “los varones juegan con varones y nenas con nenas”, en el nivel primario de Escuela privada”*. Hay un problema simple, unidimensional: la discriminación a un compañero. No es eso solo, es por jugar con chicas, estereotipo de género, el relator es un compañero, tiene que acudir a un adulto, autoridad, porque el afectado no se anima. Es un problema complejo, tiene diferentes dimensiones, personal, interpersonal, institucional, perspectiva de género, sujetos de derechos. Se mencionan antecedentes históricos. Las acciones están dirigidas a un objetivo único, que es “castigar” a quienes se burlaban de su compañero. Se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención. Sólo se castiga a quienes se burlaban, para que esto no suceda más.

4- En este caso post intervención la estudiante/graduada plantea un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones. Plantea antecedentes diversos, tales como condi-

ciones familiares, geográficas y de clase. Se combinan factores subjetivos singulares con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades. Con planteos de conflictos intra e sistémicos, tomando relación entre distintos sistemas: Escuela y Universidad. Hay un atisbo de un planteo de dilemas éticos, teniendo en cuenta al semejante, considerando el impacto que tiene en adolescentes la presentación de agentes externos.

“Al haberse realizado múltiples observaciones áulicas, si bien cada una con un enfoque particular, puede decirse que todas coinciden en algo: caos, los chicos que no se quedan sentados en sus sillas, yendo de un lado a otro, pegándose, insultándose, gritándose y la imposibilidad de los docentes para dar clases. En cuanto a la intervención: “Al tener una mirada más global de la situación, la intervención no sólo se centró en los chicos sino también en los docentes y directivos, quienes manifestaban cierta ‘impotencia para poder trabajar con esos alumnos. Lo que quiero mostrar con esto es que si bien muchas veces llevábamos una planificación concreta para trabajar, teníamos que ir modificándola en el acto, ‘inventando’”.

5- Esta última extensionista, también de situación post, explica un problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones, dando diversas combinaciones de factores en interrelación *“los talleres estuvieron marcados por la diversidad de realidades socio-económica de los alumnos, mayoritariamente proveniente de sectores vulnerados, proveniente de distintas zonas de Berisso y de distintas escuelas primarias (...). Mi participación y función giró no solo en torno a la articulación teórica-práctica propuesta por el proyecto, a partir de la cual pensé y propuse ideas, sino que también es de suma relevancia tener presente que como extensionistas, el rol que nos compete en esta red institucional, que articula la Escuela y Universidad, es abrirnos al campo educativo, aportando herramientas, generar espacios en los que puedan plantearse preguntas sobre aquello que se considera como problemática en la institución.*

Este último párrafo da cuenta de la especificidad del problema con relación a la intervención de un equipo extensionista en un determinado campo de actuación profesional. En este sentido plantea diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial, posibilitando establecer relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva. Asimismo combina factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos. La decisión sobre la intervención está situada en el Equipo extensionista. *“En uno de los cursos les dimos imágenes con escenas escolares a partir de las cuales tenían que narrar en subgrupos, una historia sobre lo que sucedía, y que compararan esa situación con la que ellos viven realmente, si se identifican o no, por qué les parecía que sucedía tal situación. Luego hicimos una puesta en común sobre lo que cada grupo había pensado/escrito, dispusimos las sillas en círculo para mirarnos cara a cara sobre lo que se planteaba.*

Surgieron muchas reflexiones interesantes, puntualmente sobre la agresión en el aula”.

Conclusiones

Distintos fenómenos hacen que la vida escolar sea más o menos habitable. La vida cotidiana de la escuela es el espacio y tiempo en el que los actores institucionales deben desplegar el difícil trabajo de vivir y acordar con otros. En tal sentido “*La convivencia se constituye en función de esos intercambios*” (Micó, 2010: 10); los intercambios pueden ser entre todos los actores de la comunidad educativa. Algunos intercambios suelen ser cordiales, otros en el marco de relaciones de indiferencia y otros de carácter violento. El análisis cualitativo de las temáticas abordadas en las respuestas a los Instrumentos administrados muestra narrativas y elaboraciones reflexivas referidas a vivencias propias de los estudiantes/ graduados, imaginadas, aunque la mayoría en relación a situaciones relatadas a partir de su experiencia extensionista.

Todas las situaciones remiten a experiencias en el campo psico educativo. En las narrativas del Proyecto sobre convivencia pudieron relatar experiencias en la que involucran al EOE, sin embargo no hay relaciones intersistémicas/ inter institucionales. En el primer proyecto hay una transferencia de saber en el aula centrado sobre todo en los procesos cognitivos y lingüísticos que los docentes deben desarrollar en los niños y en estrategias que éstos deben instrumentar, mientras que en el segundo priman los procesos afectivos destacando aspectos sociales. En el proyecto sobre convivencia se fue trabajando la importancia de construir espacios de encuentro con los responsables del dictado de cursos y de la escuela, con quienes se puede y debe pensar estrategias de intervención, hacer “catarsis” pero también trabajar lo proactivo. Así se profundizó la función del equipo extensionista a partir de la metodología aplicada, para poder ilustrarla es preciso recuperar el concepto filosófico de “diálogo socrático” (Kahn, 2010 en Erausquin, 2018). En coincidencia con el planteo de D’Arcangelo et al, 2016, se puede destacar que en la totalidad de los “psicólogos/as en formación” extensionistas, presentan niveles de implicación, compromiso, contextualización, perspectiva crítica e iniciativa para la re-creación de intervenciones frente a complejidades de la tarea. También se destaca, como nudo crítico, la dificultad para la “problematización” de la situación problema que se enfoca en el contexto de intervención. Problematización, en el sentido de la capacidad humana de tomar las cosas “no como nos son dadas”, sino interrogarlas, interpelarlas, verlas desde diferentes ángulos, re-pensarlas o re-significarlas más allá de lo instituido. Los extensionistas sienten haber aprendido, algunos sienten que encuentran lo que no esperaban y que toman conciencia de lo difícil que resulta que estos chicos aprendan el “artificio” del silencio, el orden, la atención, la disciplina, que a nosotros en la vida se nos instaló - vino para quedarse - sin que recordemos cómo. También el trabajo con los docentes y orientadores, los

adultos como agentes educativos, “tan impotentes” como nosotros, o más, porque muchas veces no cuentan con un equipo con el cual construir, y re-construir, todo el tiempo, la confianza, pero también la responsabilidad por la toma de decisión y el ajuste de las expectativas.

NOTA

[i] ¿Qué es lo más significativo que Ud. destaca de esa experiencia en la que participó? b. ¿Qué es lo que Ud. sintió al participar en ella? ¿Qué cree haber aprendido si es que aprendió algo? A partir de la experiencia, a. ¿considera Ud. que sería oportuno modificar algún aspecto de la intervención o de su participación en ella? ¿Cuál? c. ¿Por qué? - ¿Cuál/es es/son la/s función/es de un Estudiante/Graduado/Tutor Extensionista, en un Proyecto de Extensión Universitaria como éste?

BIBLIOGRAFÍA

- Benítez, M.E., Plana, D. & Marder, S. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa de desarrollo socio emocional, lingüístico y cognitivo y de alfabetización en 1º infancia. Guía para el docente 1.* (191 p.) ISBN: 978-987-570-326-1 Bs. As. Argentina. Editorial AKADIA.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.* Barcelona: Ciss Praxis.
- Borzone, A.M. & De Mier, V. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo. Programa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y socio emocional en 1º infancia. Cuadernillo del alumno 1.* (159 p.) ISBN: 978-987-570-313-1. Bs. As. Argentina. Editorial AKADIA.
- Centelegue, M., Michel, J., Roldan, A., Scabuzzo, A., Fernandez Knudsen, M. & Denegri, A. (2017). *Aprendizajes y experiencias en espacios de formación ¿cómo piensan estudiantes de psicología las intervenciones en escenarios educativos? IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.* ISSN: 1667-6750.
- D’Arcangelo, M., Denegri, A., Barloqui, D., Centeleghe, Scabuzzo, A. & Fernandez Knudsen, M. (2016). “Modelos mentales situacionales de Estudiantes de psicología en Proyectos de extensión como comunidades de práctica y aprendizaje”. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. ISSN 1667-6750.
- Denegri, A., Arpone, S., Pouler, C., Scabuzzo, A., Sarachu, A. (2016). *Problemas, Intervenciones y Aperturas en convivencias y violencias en escuelas: de la Jornada de intercambio de experiencias a las Prácticas profesionales supervisadas.* Congreso Internacional de Victimología. Facultad de Psicología. UNLP. Agosto 2016.
- Denegri A., Iglesias I., Espinel Maderna, 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. ISBN: 978-950-34-1264-0.

- Erausquin, C., Mazú, A., Corvera, G., Galiñanes Arias, A. (2018). Re-construcción de la ética del semejante y sentidos de la legalidad en el país de Carmen de Patagones [i](1) y Cromagnon (2). *Experiencias de extensión crítica y dialógica en Escenarios Educativos de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina*. Capítulo de libro. Jornadas junio- agosto 2018.
- Erausquin, C. (2017) (compiladora). Interpelando entramados de experiencias: Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas. Edulp, UNLP. ISBN 978-950-34-1562-7 Disponible en <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/874>
- 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. & Bur, R. (2013). Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. Proyecto Editorial: Buenos Aires.
- Erausquin, C., Denegri, A. & Michele, J. (2017). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas para el análisis y construcción de prácticas y discursos. En Interpelando entramados de experiencias: Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas Libro de Cátedra EDULP. ISBN 978-950-34-1562-7.
- Iglesias, I., Marder, S., Denegri, A., Perin G. & Lo Gioco C. (2018). "Las intervenciones docentes de profesores de psicología en formación de la UNLP. Desde modelos artesanales hacia tramas corresponsables, críticas y éticas". X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (line).
- Iglesias, I., Denegri A., Espinel Maderna, C., Roldan, A., Sharagrodsky, C. & Fernandez Knudsen, M. (2015). "Participación de estudiantes de psicología y trabajo social en extensión universitaria. Hacia la construcción del conocimiento profesional en comunidades de práctica Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. ISSN: 1667-6750 Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-015/425>
- Marder, S. & Erausquin, C. (2017). "El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. Reflexión de psicólogos participantes en un proyecto de extensión". Memorias de las 5º Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y del 4º Encuentro de Becarios de Investigación / 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología, 2017.Libro digital ISBN 978-950-34-1498-9. Pag 276-286.
- Marder, S., Fernández Francia, J., Pouler, C., Arpone, S. & D'Arcangelo, M. (2017). "Estudio de las herramientas y de los resultados de las prácticas en psicología educacional. Giros en los modelos mentales de estudiantes avanzados de psicología".Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV ISSN 1667-6750. Psicología Educativa y Orientación Vocacional tomo 1. Pag.192-197. <http://jmemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2017>
- Micó, G. (2010). "Hacia un abordaje formativo de situaciones de la vida cotidiana", en Schujman G. y Siede I. (comps.) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Buenos Aires. Aique
- Rodrigo, M.J. & Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana.
- Tommasino, H. & Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En Revista Masquedós. Nº 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Vygotsky, L. (1996). Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4. Madrid: Visor.

INDICADORES ASOCIADOS A LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA

Marquina Luján, Román Jesús; Villamar Romero, Roger Maurice; Horna Calderon, Victor Eduardo; Huairé Inacio, Edson Jorge
Universidad San Ignacio de Loyola. Perú

RESUMEN

Se presenta un estudio cuyo propósito fue describir algunos indicadores que favorecen o dificultan la producción científica de docentes de educación superior de dos universidades de Lima. Con un diseño descriptivo, se busca identificar los principales indicadores que intervienen en esta problemática. Los participantes fueron 33 docentes, que tienen relación específica de investigadores y/o dictan cursos de metodología, seminario de tesis, etc. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de actitud, conocimiento y uso de recursos para la investigación (ACRIN) el cual consta de 30 ítems divididos en tres factores: actitudes hacia la Investigación, conocimientos sobre investigación y uso de recursos para la Investigación. Los resultados evidencian que algunos de los factores por lo que los docentes universitarios no realizan investigación tienen que ver principalmente con la falta de recursos que reciben, con la falta de actitud que presentan y el bajo nivel de conocimientos sobre investigación. Se concluye en consecuencia, que la falta de producción científica en nuestro medio se debería principalmente a la falta de recursos con los que cuentan los docentes para hacer investigación.

Palabras clave

Producción científica - Actitud - Conocimiento - Uso de recursos para la investigación

ABSTRACT

MAIN INDICATORS ASSOCIATED WITH SCIENTIFIC PRODUCTION IN HIGHER EDUCATION TEACHERS IN LIMA

The purpose of this study was to describe some indicators that favor or hinder the scientific production of higher education teachers from two universities in Lima. With a descriptive design, it seeks to identify the main indicators that intervene in this problem. The participants were 33 teachers, who have a specific relationship with researchers and / or teach methodology courses, a thesis seminar, etc. The instrument used was the questionnaire on attitude, knowledge and Use of resources for research (ACRIN), which consists of 30 items divided into three factors: attitudes towards research, knowledge about research and use of resources for research. The results show that some of the factors for which university professors do not carry out research are mainly related to the lack of resources they receive, the lack of attitude they present and the low level of knowledge

about research. We conclude, therefore, that the lack of scientific production in our environment is due mainly to the lack of resources available to teachers to do research.

Key words

Scientific production - Attitude - Knowledge - Use of resources for research

Introducción

En los últimos años cada vez más investigadores y académicos (Aguado y Becerril, 2015; Alexandre, González, Castelló, Navarro, Alonso, Vidal y Lucas, 2017; Codina, Olmeda y Perianes, 2012; De felippo y Sanz, 2014; Gonzalez, Aparicio, Moreno y Bordons, 2015; Maz, Torralbo, Vallejo y Bracho, 2010; Peña, portillo y Caldera, 2011, entre otros) sostienen que la producción científica ha aumentado en todo el mundo. En el Perú, a través del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONCYTEC) se está promoviendo para que todas las Instituciones de Educación Superior puedan fortalecer y elevar la calidad de producción científica e ingresar a bases indizadas, de tal manera que se pueda lograr su inserción en bases de datos bibliográficas internacionales (Santillán, Arakaki, De la Vega, Calderón y Pacheco, 2017).

Sin embargo, existen grandes deficiencia para lograr dicho objetivo. Pero el problema no está en los medios de publicación, o el ingreso a las bases de datos internacionales, el problema está en la falta de investigadores que produzcan conocimiento científico de calidad. Según el primer censo nacional de investigación y desarrollo realizado a centros de investigación en el año 2016 por el CONCYTEC, se encontró que a nivel internacional nuestro país se encuentra rezagado en número de profesionales que realizan investigación, señalando que, de cada 1000 peruanos de la población económicamente activa (PEA) sólo el 0,2% investiga, la cual nos ubica por debajo del promedio de América Latina y el Caribe, donde la mayoría de los países se encuentra que el promedio es de 1,3% y mucho más lejos del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quienes tienen el 12,7%.

En relación al total de artículos publicados en revistas indexadas, respecto al número total de investigadores, ubica al Perú en un ratio de 0,96% lo cual está muy por debajo de otros países

de la Alianza del Pacífico, como Chile 1,7%, Colombia 1% y México 0,8%, etc. Según el reportado por The SCImago Journal & Country Rank (SJR, 2016), respecto a la producción científica en Latinoamérica en el año 2016, el Perú se encuentra en el puesto 7 con 2 228 publicaciones, siendo Brasil el que ocupa el primer lugar con 68 908 publicaciones.

Por otro lado, un dato importante del 2015, publicado por CONCYTEC (2017) evidenció que el 81% de la producción de artículos científicos en revistas indexadas son publicadas por universidades; el 38% de éstas son de universidades privadas sin fines de lucro, 34% en universidades públicas y 9% en universidades privadas con fines de lucro. Si bien es cierto que se tienen conocimientos de algunos indicadores (como la falta de recursos, infraestructura incentivos, etc.). No se sabe aún, ¿cuáles son los indicadores, que están dentro de los factores ya mencionados, que dificultan las publicaciones en las universidades públicas y qué otros factores favorecen las publicaciones en las universidades privadas? El objetivo de esta investigación es justamente identificar algunos indicadores que intervienen en la producción científica en los docentes universitarios que tienen asignaturas ligadas a la investigación.

Algunos estudios, como el de Santillán, Arakaki, De la Vega, Calderón y Pacheco (2017, p. 4) reportan que las causas por las cuales las universidades no producen conocimiento científico son:

- La institución no cuenta con recursos económicos suficientes para subvencionar la publicación de las revistas.
- La institución cuenta con recursos económicos, pero no está en sus políticas subvencionar la publicación de las revistas.
- La institución cuenta con recursos económicos pero subvenciona la publicación solo de algunas de revistas.

Quiroz, Chavarry y León (2014), también refieren que esta problemática está relacionado a temas económicos y consideran que los docentes y estudiantes tienen una baja cultura de publicación y deficiencias en temas de formación en investigación. También Pereyra, Huaccho, Taype, Mejía y Mayta (2011), realizaron búsquedas de investigaciones de 201 docentes que enseñan investigación en 32 escuelas de Medicina, estas búsquedas fueron realizadas en Google Scholar, SCOPUS y Medline. Los resultados evidencian que el 43,8% nunca han publicado un artículo en una revista, 26,9% publicó un artículo original en una revista indexada en Medline y 16,4% lo hizo en los últimos dos años. Solo 3,0% han sido autores corresponsales en alguna revista indexada no peruana.

Existen evidencias como las reportadas que dan cuenta de las dificultades, sin embargo queremos ir un poco más a fondo y describir otros indicadores que dificultan la producción de docentes y docentes investigadores. Por ello, se presenta un trabajo más detallado sobre otros indicadores, como la actitud, los conocimientos pertinentes sobre investigación, los recursos, etc. que intervienen en la producción científica.

Método

Para poder comprobar las hipótesis planteadas, se utilizó un diseño descriptivo en la medida que se buscaron identificar algunos indicadores que intervienen en la producción científica de los docentes universitarios. Y la forma de cómo se recolectaron los datos es tipo transversal, dado que se recogieron en un único momento.

Participantes: Participaron en el estudio 33 docentes que en el momento de esta investigación tenían a cargo asignaturas relacionadas a la investigación científica, asesorías o jurados de tesis en la universidad. 23 de ellos son varones y 10 mujeres y sus edades oscilan entre 25 y 75 años, siendo el promedio de 45 años de edad.

Instrumentos: Se elaboró un cuestionario *ACRIN* que consta de 30 ítems con respuestas dicotómicas, en dicho instrumento se consideraron tres factores; a) *actitudes hacia la Investigación*, (ítems de 1 al 12) referidas a la disposición y organización que muestra el docente para realizar y reportar trabajos de investigación; b) *conocimientos sobre investigación*, (ítems de 13 al 18) entendidos como aquella información básica que debe tener el docente para desarrollar una investigación, y c) *uso de los recursos para la Investigación*, (ítems del 19 al 30) consistente en el uso de herramientas que sirvan de apoyo en la realización del trabajo de investigación. El instrumento fue validado mediante el criterio de 10 jueces expertos y sometido al coeficiente de la V de Aiken al 95% de confianza, obteniendo un valor de 0.89 a nivel general; y por cada ítem los valores oscilan entre 0.73 a 1.00, siendo admitidos a partir del valor de 0.6 a 1, (Merino & Livia, 2009). Asimismo, se obtuvo el coeficiente de alfa de Cronbach el cual tuvo un valor de ,718 lo que indica una fiabilidad aceptable.

Procedimiento: Antes de iniciar la recolección de datos se les dio a los participantes la hoja de consentimiento informado donde se resalta que la decisión de ser parte del estudio es libre, voluntaria y consiente. Además, del manejo confidencial de los datos. Posteriormente se les dio las instrucciones para el correcto desarrollo de las encuestas. Estas fueron cumplimentadas aproximadamente en 20 minutos. Finalmente, los datos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS-v23 (Statistical Package for Social Sciences) con lo cual se pudo comprobar las hipótesis y realizar las conclusiones.

Resultados

Antes de realizar el tratamiento estadístico de los datos, se procedió a agrupar los ítems en tres factores específicos, actitudes para la investigación; conocimientos para la investigación; recursos para la investigación. En este sentido, se pueden apreciar, que, del total de los docentes evaluados (33) el 45.5% (15) responde que tiene adecuada actitud para la investigación, el 70% (23) menciona que tiene conocimientos adecuados o suficientes para hacer investigación y el 36% (12) refiere contar con recursos de apoyo para la realización de investigación.

Respecto a las actitudes para la investigación que presentan los docentes de ambas instituciones, según la procedencia (universidad privada y universidad pública), los reportes evidencian que el 30.3% de los docentes e investigadores de la universidad pública no presentan actitudes adecuadas para la investigación frente a un 21.2% que presentan buenas actitudes; el 24.2% de los docentes de la universidad privada presentan adecuadas actitudes hacia la investigación frente a otro 24.3% que no lo presentan.

Sobre los conocimientos que tienen los docentes e investigadores para la investigación, según la procedencia (universidad privada y universidad pública), los reportes evidencian que el que el 21.2% de los docentes investigadores de la universidad pública no presentan adecuados conocimientos para la investigación frente al 33.3% que manifiestan tener adecuados conocimientos; el 9.1% de los docentes de la universidad privada presentan afirman que no presentan adecuados conocimientos sobre la investigación frente a un 39.4% que presentan conocimientos adecuados para realizar investigación.

En cuanto al uso de recursos para la investigación el 24.2% de los docentes investigadores manifiesta no contar con los recursos necesarios, frente al 24.2% que si lo tiene. El 39.4% de los docentes investigadores de la Universidad pública mencionan que no cuentan con los recursos necesarios para realizar investigación y solo el 12.1% mencionan que si lo tienen.

Tabla 1
Indicadores asociados a la preparación para la producción de la investigación

| Indicadores | Si | | No | |
|---|----|------|----|------|
| | N | % | N | % |
| 1. Considera importante capacitarse en investigación y/o redacción de artículos científicos. | 29 | 87.9 | 4 | 12.1 |
| 2. La institución donde labora le proporciona recursos académicos (capacitaciones) para la investigación. | 23 | 69.7 | 10 | 30.3 |
| 3. Asiste a cursos, congresos y otros eventos sobre investigación. | 32 | 97.0 | 1 | 3.0 |

Los encuestados refieren que la preparación y la capacitación son muy importante para la producción científica, la mayoría de ellos afirman que se capacita, asiste a cursos y eventos sobre investigación, en embargo, un importante porcentaje de ellos, manifiestan que reciben poco apoyo de parte de la institución.

Tabla 2
Indicadores asociados a la elaboración y publicación de documentos

| Indicadores | Si | | No | |
|---|----|------|----|------|
| | N | % | N | % |
| 4. Conoce a cabalidad la estructura de un artículo científico. | 28 | 84.8 | 5 | 15.2 |
| 5. Tiene conocimiento pleno respecto a los estilos de escritura científica (APA o Vancouver). | 30 | 90.9 | 3 | 9.1 |
| 6. Conoce al menos tres revistas científicas donde publicar sus artículos de investigación. | 30 | 90.9 | 3 | 9.1 |
| 7. Tiene conocimiento acerca del significado de DOI. | 22 | 66.7 | 11 | 33.3 |
| 8. En los últimos tres años ha publicado alguna investigación. | 24 | 72.7 | 9 | 27.3 |
| 9. Realizar un artículo científico, le genera estrés. | 9 | 27.3 | 24 | 72.7 |

Se puede observar que la mayoría de los participantes tienen conocimientos adecuados sobre elaboración y publicación de artículos científicos, además de conocer fuentes donde publicar. Sin embargo, disminuye de manera considerable cuando se le pregunta algo sobre muy básico como si sabe que significa qué es DOI. Es decir, existe un porcentaje importante de docentes que no conocen algunas características importantes de la publicación científica. Por otro lado, respecto a lo que genera para la salud de la persona el realizar un artículo científico, un porcentaje también significativo de los encuestados refieren que les genera estrés, mientras que la mayoría de ellos están no comparten esta idea.

Tabla 3
Indicadores de tiempo asociados a la producción científica

| Indicadores | Si | | No | |
|--|----|------|----|------|
| | N | % | N | % |
| 10. Considera que la producción de un artículo científico demanda mucho trabajo. | 25 | 75.8 | 8 | 24.2 |
| 11. Considera realizar trabajos de investigación a pesar del esfuerzo que este le demanda. | 32 | 97.0 | 1 | 3.0 |
| 12. Le lleva mucho tiempo encontrar información científica para investigar. | 16 | 48.5 | 17 | 51.5 |
| 13. Logra organizar su tiempo personal para escribir artículos científicos. | 23 | 69.7 | 10 | 30.3 |
| 14. Encuentra tiempo disponible para realizar investigación, dentro de sus actividades académicas. | 20 | 60.6 | 13 | 39.4 |
| 15. Las responsabilidades del hogar le dejan tiempo para investigar. | 23 | 69.7 | 10 | 30.3 |

Según los encuestados el tiempo es un indicador muy importante, pero para la mayoría, no es un impedimento para realizar investigación, debido que encuentran espacios en medio de su trabajo, carga académica y hasta responsabilidades del hogar para escribir.

Tabla 4

Indicadores asociados al trabajo en equipo y formación de redes

| Indicadores | Si | | No | |
|---|----|------|----|------|
| | N | % | N | % |
| 16. Realiza investigaciones grupales con sus alumnos de clase. | 22 | 66.7 | 11 | 33.3 |
| 17. Cuenta con una red de apoyo para la investigación. | 15 | 45.5 | 18 | 54.5 |
| 18. Pertenecer a algún grupo de investigación. | 18 | 54.5 | 15 | 45.5 |
| 19. Se encuentra inscrito en el directorio (DINA) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC). | 30 | 90.9 | 3 | 9.1 |
| 20. Se encuentra inscrito en el registro (REGINA) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC). | 6 | 18.2 | 27 | 81.8 |

Este indicador respecto al trabajo en equipo y formación de redes, es uno de los indicadores que posiblemente tienen una mayor problemática, los resultados así lo evidencian, aunque la mayoría pertenece a algún equipo o redes de investigación, este es un porcentaje menor en comparación a los otros indicadores. Es decir que existen muchos docentes investigadores que hacen trabajos con sus estudiantes y pero no pertenecen a alguna red o equipo de investigación y no están calificados como investigadores, puesto que no están en el Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica (REGINA).

Tabla 5

Indicadores asociados a infraestructuras y recurso

| Indicadores | Si | | No | |
|--|----|------|----|------|
| | N | % | N | % |
| 21. Posee recursos e infraestructura para realizar las labores de investigación. | 11 | 33.3 | 22 | 66.7 |
| 22. Conoce al menos tres fuentes confiables para extraer información para una investigación. | 30 | 90.9 | 3 | 9.1 |
| 23. La institución donde labora le provee al menos tres bases de datos para investigar. | 22 | 66.7 | 11 | 33.3 |
| 24. Indaga cuando desconoce de alguna herramienta tecnológica que le ayudará a investigar. | 32 | 97.0 | 1 | 3.0 |
| 25. Se considera competente en el manejo de algún programa estadístico para el procesamiento de datos. | 14 | 42.4 | 19 | 57.6 |

Referente al indicador asociado a infraestructura y recursos, los encuestados señalan que la deficiencia más grande se encuentra en la falta de infraestructura para realizar investigación. A pesar de tener conocimiento sobre los recursos que necesita sin embargo a la hora, por ejemplo, de hacer un análisis de datos con programas estadísticos no tienen los conocimientos necesarios.

Tabla 6

Indicadores de beneficios económicos y profesionales

| Indicadores | Si | | No | |
|--|----|------|----|------|
| | N | % | N | % |
| 26. Escribiría un artículo científico si pagaran por ello. | 28 | 84.8 | 5 | 15.2 |
| 27. La institución donde labora le ofrece incentivos económicos para la investigación. | 22 | 66.7 | 11 | 33.3 |
| 28. Escribiría un artículo científico porque le provee de reconocimiento y prestigio. | 30 | 90.9 | 3 | 9.1 |
| 29. Considera que escribir un artículo científico es prioridad para su desarrollo profesional. | 32 | 97.0 | 1 | 3.0 |
| 30. Investigar beneficia más a la institución donde labora que al investigador. | 12 | 36.4 | 21 | 63.6 |

Para los encuestados los beneficios tanto económicos como profesionales son más importantes, la mayoría de ellos manifiestan que escribirían un artículo científico si obtuvieran estos beneficios, ante todo refieren que provee de reconocimiento y prestigio. En cuanto a resultado sociodemográficas encontramos que los docentes que realizan investigación bajo la modalidad de contrato parcial presentan mejor disposición y muestran mejores conocimientos para la investigación; sin embargo, también refieren contar con menos recursos para la investigación. Para complementar los resultados se halló en cuanto a la edad que los docentes investigadores cuyas edades se encuentran entre los 50 y 64 años demuestran mejores actitudes y mejores conocimientos básicos para la investigación.

Por otro lado, los varones mostraron mejores actitudes y conocimientos que las mujeres a pesar de manifestar que reciben menos recursos para la realización de investigaciones a comparación del sexo opuesto. Por último, los docentes investigadores de estado civil solteros muestran mejor disposición y organización para investigación, los casados reportaron mejores conocimientos y manifestaron tener menos recursos.

Discusión

En esta sección se discuten los resultados a la cual se ha derivado como producto del análisis de los datos. Respecto a la preparación y producción de la investigación, los resultados son contundentes, existen deficiencias en la preparación y publicación, y esto hace que el problema sea mayor, debido a que dentro de las estrategias para impulsar la investigación, destacan la formación, captación y retención de investigadores (Yagui et

al., 2010). En nuestro medio, debido a la política nacional sobre investigación, (Staff de profesores investigadores por universidad, repositorio digital de tesis, entre otros) la mayoría de las universidades empezaron a dar mayor facilidad y asignar recursos para esta área. Sin embargo, las deficiencias en cuanto a la producción académica de calidad aún no se ha solucionado. Según González (2016), en la actualidad muchos investigadores excelentes no tienen las competencias para redactar y publicar sus resultados y tampoco han tenido la oportunidad de seguir una capacitación formal para adquirirlas, hace falta una cultura de la redacción y publicación (Quiroz, Chavarry y León, 2014), una tradición investigadora, identidad en el área y dificultades idiomáticas (Escobar, García y Larran, 2014).

En el aspecto de elaboración y la difusión de la producción científica, los resultados evidencian que la mayoría de los participantes, afirman saber sobre estos las modalidades y procesos de difusión de su producción, sin embargo, también se evidencia que no escriben ni publican, por lo tanto, no escribir y publicar, no sería el principal factor de la falta de producción académica. Lo que pasa, es que, existen docentes e investigadores que no conocen algunas características importantes de la producción científica como el DOI. Otro aspecto importante es la que tiene que ver con la salud, según los reportes existe un porcentaje de docentes que señalan que realizar investigación produce en alguna medida estrés. Aunque dentro de la literatura no existen investigaciones que den cuenta de esta relación, no debemos dejar de lado. Seguramente, de acuerdo a las dificultades que se tienen al momento de realizar investigación, “escaso reconocimiento, no contar con redes de apoyo, falta de competencias investigativas y no contar con la infraestructura, etc.”, sumado a las exigencias de publicación por parte de las instituciones, de alguna manera tiene repercusiones para la salud psicológica y profesional del docente y que debe ser tomado en cuenta.

Por otro lado, la mayoría de los docentes e investigadores encuestados consideran que escribir un artículo científico demanda mucho trabajo, tanto para la redacción, búsqueda de información y publicación del trabajo. Sin embargo, lo harían a pesar de ello, según Albert (2002) los que consiguen publicar, a pesar del tiempo y las responsabilidades, son aquellos que tienen la motivación suficiente. Pero además, son conscientes del tiempo que lleva redactar científicamente un trabajo, dado que no solo se escribe, sino también se estructura y se revisa al mismo tiempo. Por ello, el tiempo invertido en escribir es recompensado cuando el artículo llega a ser publicado.

Otro de los problemas visibles en la carrera de los investigadores hace referencia a la conformación de equipos de trabajo y redes de investigación. Si bien es cierto que, la mayoría de ellos realiza investigaciones grupales con los estudiantes, un porcentaje alto, no pertenece a una red de investigación. Esto sería uno de los grandes problemas para no publicar. En tiempos actuales, el trabajo en redes académicas es trascendental dado que permite que los investigadores enterarse de los avances en

materia de investigación, participar como investigadores en las comunidades académicas y sobre todo, participar en la difusión del conocimiento mediante las publicaciones de los avances o resultados de investigación (Contreras, Ruiz, Vázquez y Salazar, 2012; Villagrán y Harris, 2009). No es solo conocer las normas y los procesos de publicación, sino, que se adquiera una cultura de la investigación y la difusión del conocimiento.

En relación a la infraestructura y recurso que tienen los investigadores y docentes encuestados, los resultados evidencian que este es otro problema grave. Según Santillán, Arakaki, De la Vega, Calderón y Pacheco (2017) estas son las causas por las cuales las universidades no producen conocimiento científico. Las voluntades no son suficientes y no se tienen los recursos mínimos para investigar. Los reportes de Flores, Ordoñez y Viramontes (2015) confirman estos reportes, y señalan que, dentro de los factores que alientan la producción científica, el apoyo y los recursos están en primer lugar. Y dentro de los factores que obstaculizan, según Loayza (2016) que encuestó a personas que realizaron actividad de innovación, señala que la infraestructura física inadecuada es uno de los principales problemas para realizar investigación.

En cuanto a los beneficios económicos y profesionales, para la mayoría de los encuestados los beneficios económicos son importantes, sin embargo, según estudios (Flores, Ordoñez y Viramontes, 2015; Huisa, 2016) la relación entre el incentivo y la publicación de artículos en docentes es moderado, quiere decir, que la falta de publicación por parte de los investigadores no necesariamente es la falta de este tipo de incentivo, sino, existen otros factores por la que no se publica. Respecto al reconocimiento profesional, claramente los que más desean los encuestados es obtener un reconocimiento personal y profesional, aunque ello, también genere reconocimiento a la Institución. En estudios realizados por Escobar, García y Larrán (2014) la falta de reconocimiento para el investigador es también una causa de la falta de producción científica, el cual esta constatado en el estudio de Flores, Ordoñez y Viramontes (2015) quienes mencionan que el reconocimiento es muy importante dentro de los factores que alientan la investigación científica. Villagrán y Harris (2009) mencionan que una parte del contrato implícito del científico con la sociedad consiste precisamente en el intercambio de productos mentales y resultados útiles para la comunidad con reconocimiento público por parte de sus colegas. Además, de la publicación en revistas académicas de alto prestigio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, E. & Becerril, A. (2015). ¿Publicar o perecer? El caso de las Ciencias Sociales y las Humanidades en Latinoamérica. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(4), octubre-diciembre. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2016.4.1356>.
- Albert, T. (2002). Cómo escribir artículos científicos fácilmente. *Gaceta Sanitaria*, 16(4), 354-7. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S0213911102719353/1-s2.0-S0213911102719353-main.pdf?_tid=cc0338ee-9f61-4f36-8381-e73a1e654e1c&acdnat=1524574206_9e43fea18e52b587efa495d34292374
- Aleixandre, R., González, J., Castelló, L., Navarro, C., Alonso, A., Vidal, A. y Lucas, R. (2017). Bibliografía e indicadores de actividad científica (II). Indicadores de producción científica en pediatría. *Acta Pediatr Esp*, 75(3-4), 44-50. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1900020373/1A7AB173B320405FPQ/1?accountid=43847>.
- Codina, M.A., Olmeda, C. & Perianes, A. (2012). Análisis de la producción científica y de especialización temática de la Universidad Politécnica de Valencia. Scopus (2003-2010). *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3), Julio-Setiembre. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.3.942>
- CONCYTEC (2015). Publicación de Revistas Científicas Peruanas Indizadas. Fondo Nacional de Desarrollo de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CIENCIACTIVA); Lima. Recuperado de <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/noticias/457-investigadores-recibiran-incentivo-economico-por-la-publicacion-efectiva-de-articulos-cientificos-en-revistas-indizadas>.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2017). *I censo nacional de investigación y desarrollo a centros de investigación 2016*. Recuperado de https://portal.concytec.gob.pe/images/publicaciones/censo_2016/libro_censo_nacional.pdf
- Contreras, S., Ruiz, J.C., Vázquez, E.N. y Salazar, F.A. (2012). Redes académicas de investigación. Apertura. *Revista de innovación educativa*, 4(2).
- De Felippo, D., Marugán, S. & Sanz, E. (2014). Perfil de colaboración científica del sistema español de educación superior. Análisis de las publicaciones en Web of Science (2002-2011). *Revista Española de Documentación Científica*, 37(4), octubre-diciembre. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2014.4.1155>
- Escobar, B., García, E. y Larrán, M. (2014). Factores que influyen sobre la producción científica en Contabilidad en España: la opinión de los profesores universitarios de Contabilidad (II parte). *Revista Española de Documentación Científica*, 37(2), e047, doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2014.2.1087>
- Flores, C.R., Ordoñez, A.I. y Viramontes, O.A. (Octubre, 2015). Factores que afectan la investigación científica en las instituciones de educación superior (Área económico-administrativa). Trabajo presentado en el XX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. México D.F. recuperado de <http://congreso.investigafca.unam.mx/docs/xx/docs/8.06.pdf>
- González, M.A. (2016). Opinión pública y web 2.0. Las redes digitalizan el barómetro político en España. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 21, 95-113.
- González, B., Aparicio, J., Moreno, L. & Bordons, M. (2015). Los sectores institucionales en la producción científica española de difusión internacional. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(1), enero-marzo. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2016.1.1260>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6^{ta} ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Huisa, E. (Marzo, 2016). *Política de incentivo y la producción científica en la facultad de letras y ciencias humanas de la UNMSM (2000 – 2014)*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Bibliotecas Universitarias. Lima. Recuperado de http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/53006/politica_incentivo_huisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Loayza, N.V. (2016). La productividad como clave del crecimiento y el desarrollo en el Perú y el Mundo. *Revista estudios económicos*, 31, 9 – 28. Recuperado de <http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Revista-Estudios-Economicos/31/ree-31-loayza.pdf>
- Maz, A., Torralbo, M., Vallejo, M. & Bracho, R. (2010). Análisis bibliométrico de la producción científica de la Universidad de Málaga en el Social Sciences Citation Index (1998-2007). *Revista Española de Documentación Científica*, 33(4), octubre-diciembre. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2010.4.757>
- Merino, C. & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de psicología*, 25(1), 169-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/167/16711594019/>
- Peña, D., Portillo, L. & Caldera, E. (2011). Indicadores de productividad, colaboración y circulación de la investigación. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de Luz. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 34, 291-306. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DCIN.2011.v34.36459
- Pereyera, R., Huaccho, J.J., Taype, A., Mejía, C. & Mayta, P. (2011). Publicación y factores asociados en docentes universitarios de investigación científica de escuelas de medicina del Perú. *Revista peruana de medicina y salud pública*, 31(3), 424-430. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v31n3/a03v31n3.pdf>
- Quiroz, D., Chavarry, P. & León, F. (2014). Baja producción científica estudiantil y de docentes universitarios de investigación científica: un problema persistente. *Revista Cuerpo Médico. HNAAA* 7(4), 58. Recuperado de <http://cmhnaaa.org.pe/ojs/index.php/RCMHNAAA/article/view/34>
- Santillán, J., Arakaki, M., De la Vega, A., Calderón, M. & Pacheco, J. (2017). Características generales de las revistas científicas peruanas. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(3), Julio-setiembre. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.3.1419>
- SJR. (2016). *SCImago Journal & Country Rank*. Recuperado de <http://www.scimagojr.com/countryrank.php?year=2016>
- Villagrán, A. y Harris, P. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(1), 70-78. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v80n1/art10.pdf>
- Yagui, M. et al. (2010). Avances y retos en la construcción del sistema nacional de investigación en salud en el Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(3), 387-397. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v27n3/a12v27n3.pdf>

PRIVACIONES EN LOS RECURSOS DE LOS HOGARES Y EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN

Martínez, Carolina Emilia; Sánchez, María Emilia
Universidad Católica Argentina¹. Argentina

RESUMEN

Actualmente las investigaciones planteadas en torno a la alfabetización incluyen las modificaciones que se introdujeron gracias a las nuevas tecnologías de comunicación e internet. A su vez, el acceso a la red marca la disponibilidad de infinidad de textos y estímulos de lectoescritura. Es por ello que resulta relevante conocer en qué medida los hogares cuentan con los recursos materiales para motivar y desarrollar los procesos de lectoescritura en los niños, niñas y adolescentes. Simultáneamente, es importante profundizar en las brechas de desigualdad social en diferentes etapas de la infancia. Para ello, se trabaja con los micro-datos 2010-2018 de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), con una muestra de población entre 0 y 17 años. La EDSA incluye indicadores de recursos materiales, de servicios y sociales, que pueden ser analizados en clave de brechas socio-ocupacionales, socioeducativas y socio-residenciales.

Palabras clave

Alfabetización digital - Infancias - Recursos materiales - Desigualdad social

ABSTRACT

HOUSEHOLD RESOURCE DEPRIVATION RELATED TO LITERACY DEVELOPMENT

Nowadays the research about literacy is related to changes attached to the new technologies and internet. Furthermore, the net allows us to access a huge amount of texts and literacy stimulation. Consequently, it is important to measure if the households have enough material resources in order to motivate children's and adolescent's literacy development. It is also relevant to recognize the child social inequality. For this purpose, data is released from Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), in the period 2010-2018, and the sample is between 0 and 17 years old. EDSA includes items of services, material and social resources, which can be analyzed with a socioeconomic and a sociodemographic approach.

Key words

Digital literacy - Childhood - Material resources - Social inequality

INTRODUCCIÓN

El proceso de alfabetización es parte esencial en el desarrollo de los seres humanos. En la distribución del conocimiento el libro ha tenido un rol principal, al cual en la actualidad también se suman las nuevas tecnologías de comunicación. Esto trae aparejados nuevos interrogantes en torno a lo que se entiende por alfabetización. Además de las complejas actividades psíquicas interpretativas y productivas necesarias para leer y escribir, hoy día es fundamental también poder hacer uso de las nuevas herramientas de comunicación, comprender el léxico y lógicas de los nuevos dispositivos.

Pensando en términos de desigualdades sociales, puede decirse que hay tres grupos. Uno que está doblemente privado; además de ser analfabetos por no saber leer ni escribir, son analfabetos digitales. El segundo, está alfabetizado pero no sabe utilizar las nuevas tecnologías. El tercero, el mejor situado, está alfabetizado y también forma parte de las múltiples socializaciones que habilitan los dispositivos digitales e internet. Dadas estas clases, haciendo foco en el proceso de inserción social y cultural de las nuevas generaciones, interesa conocer qué tipo y en qué medida los infantes disponen de recursos materiales para leer y escribir. Cabe aclarar que en este trabajo se sostiene que el mejoramiento de las habilidades de lecto-comprensión es un proceso siempre abierto, en continuo desarrollo.

MARCO CONCEPTUAL

Políticas de alfabetización digital: la Sociedad de la Información y la TEL

El término "inclusión digital" empezó a utilizarse en la década de los 90 cuando Estados Unidos, la Unión Europea, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Unión de los Estados Americanos (OEA) comenzaron a implementar los Programas para la Sociedad de la Información. Hay estudios que analizan las transformaciones ocurridas en la sociedad debidas a la difusión creciente de las TICs a escala mundial; algunos de estos han criticado los contextos políticos en los que se propone conformar a nivel mundial una "Sociedad de la Información" (Bonilla y Oliveira, 2011²).

Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia fueron los primeros países que en los 90' invirtieron en las TICs para la educación. Uno de los objetivos de la investigación sobre el aprendizaje mejorado mediante la tecnología (Technology Enhanced Learning, TEL) es comprender mejor cómo pueden ser utilizados los principios pedagógicos para guiar el diseño de tecnologías y herramientas

pensadas para promover la enseñanza y el aprendizaje. Por su parte, Cerratto-Pargman, Järvelä y Milrad (2012³) afirman que las tecnologías no solo sostienen el aprendizaje, sino que transforman el modo en que aprendemos e interpretamos el aprendizaje.

Sobre el analfabetismo digital y la inclusión-exclusión social

Demo (2005⁴) afirma que el analfabetismo digital se va consolidando como el peor de todos, ya que se asume como un hecho la alfabetización tradicional, mientras que la alfabetización digital remite a la imprescindible habilidad para leer la realidad y tener, aunque sea, una mínima noción de ella, sostener un proyecto de vida y no formar parte de los grupos más rezagados. En su texto "Inclusión digital - cada vez más en el centro de la inclusión social", Demo (2005) problematiza qué se entiende por *inclusión social*, y afirma que el neoliberalismo no propone políticas verdaderamente emancipadoras. Se ponen en marcha planes que mantienen a ciertos grupos dentro, incluidos, pero siempre en el margen: son destinatarios de programas educativos ineficientes, equipamiento obsoleto o de mala calidad. De esta manera, el autor explica que la pobreza es un producto histórico dialéctico, por lo que no puede entenderse al pobre aisladamente del rico. Equivocadamente se culpabiliza por el atraso al grupo atrasado, de manera tal que se encubre la dinámica político-económica que fabrica exclusión social adrede. Entonces, frente a la exclusión, no hay otra opción que confrontarse a ella, dado que de forma contraria sería entregarse al opresor. Esa fábrica de exclusión social actualmente se sostiene mediante la discriminación digital contra los pobres, agravada por las complejas dificultades que atraviesa la escuela pública. Dentro del grupo de quienes no desarrollan con autonomía habilidades digitales, tanto de países en desarrollo como de los desarrollados, están las personas mayores que no se proponen adaptar-

se a la sociedad digital, los pobres marginales, que no tienen manera de acceder a una computadora, y quienes tienen esa herramienta pero no saben leer la realidad digital por las carencias escolares. La escuela sigue sosteniendo la lógica tradicional, que no incluye el leer como una actividad de comprensión, interpretación y reconstrucción. Tampoco considera la realidad digital, por lo que el alumno no aprende a pensar los desafíos de una sociedad y economía informacionales (Demo, 2005). Por su parte, Cerratto-Pargman, Järvelä y Milradwe (2012) afirman que es absolutamente necesario pensar al alumno como un productor, no meramente un consumidor de información y conocimiento. Esto quiere decir que hay que asumirlo como persona capaz de interrogar, analizar, transformar, construir, comparar y experimentar con el conocimiento.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de tener una noción del alcance que tienen en los hogares de los infantes tanto los textos impresos como las tecnologías de información y comunicación⁵, se relevan los micro-datos de déficit a partir de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) en el período 2010-2018. Los datos⁶ que se presentan a continuación han sido construidos en clave de brechas socio-ocupacionales, socioeducativas y socio residenciales. Asimismo, se tienen en cuenta las diferencias de grupos de edades: primera infancia (0 a 4 años), escolares (5 a 12 años) y adolescentes (13 a 17 años).

Seguidamente se presentan los indicadores que brindan información sobre las condiciones del hogar o sobre la persona, y se explicitan tanto las edades a considerar en cada uno como los motivos por los cuales se decidió hacer tales cortes. Esto permitirá reflexionar acerca de algunos condicionamientos en cuanto a lo que se refiere a inclusión educativa e igualdad.

| Indicador | Criterio de corte |
|---|--|
| Lectocomprensión N28/31. Durante los último 30 días, ¿ud o algún miembro de su familia le contó o leyó cuentos a (...)? 1. Sí. 2. No. 9. Ns/Nr | De 0 a 12 años. Supuesto: lo habitual es que en la primera y segunda infancia se incentive a los niños/as leyéndoles cuentos o que ellos/as mismos estén interesados en que esto ocurra. En la adolescencia esta actividad familiar es inusual |
| Ud. diría que (...) lee (ya sea libros, revistas o diarios): 1. Habitualmente (casi todos los días) 2. Algunas veces en la semana.. 3. De vez en cuando. 4. Casi nunca o nunca / "es raro verlo leer".. 9. Ns/Nr. | De 5 a 17 años. Supuesto: si han sido estimulados, a los 5 años los niños/as pueden reconocer grafemas de la escritura convencional. En edades previas por lo general predomina el "como sí". Este juego permite la aproximación al texto y las primeras exploraciones. |
| Textos impresos ¿Cuenta Ud. / su hogar con los siguientes elementos: Biblioteca familiar con bastantes libros 1. Sí. 2. No. 9. Ns/Nr. | De 13 a 17 años. Supuesto: la presencia o ausencia indica condicionamientos de contexto con efecto en todas las edades, pero remite más a las capacidades de los adolescentes. |
| Libros infantiles 1. Sí. 2. No. 9. Ns/Nr. | De 0 a 12 años. Supuesto: los adolescentes eligen textos acordes a su edad. |

| Indicador | Criterio de corte |
|--|--|
| Acceso a internet Ud. diría que (...) utiliza Internet (ya sea para jugar, chatear, etc.): 1. Habitualmente (casi todos los días). 2. Algunas veces en la semana. 3. De vez en cuando. 4. Casi nunca o nunca. 9. Ns/Nr. Servicio de internet en la vivienda 1. Sí. 2. No.. 9. Ns/Nr. | De 5 a 17 años. Supuesto: los niños/as en edad escolar y adolescentes realizan un uso autónomo del servicio. De 0 a 17 años. Supuesto: la presencia o ausencia indica condicionamientos de contexto con efecto en todas las edades. |
| Tecnología ¿Cuenta Ud. / su hogar con los siguientes elementos: Computadora 1. Sí. 2. No. 9. Ns/Nr. ¿Tiene (...) celular propio? 1. Sí. 2. No. 9. Ns/Nr. | De 5 a 17 años. Supuesto: para niños entre 0 y 4 años nunca se les brinda un celular propio. |

Fuente: Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA, 2017-2018), (Tuñón, 2019).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

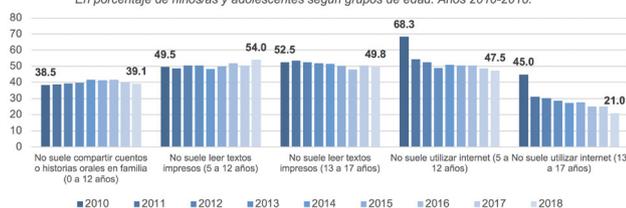
Déficits en la lectura de textos impresos y en el acceso a tecnologías e internet

El déficit de comportamiento lector de textos impresos no ha experimentado variaciones significativas entre 2010 y 2018, con relativa independencia del grupo de edad. En los niños/as más pequeños y en edad escolar el déficit de estimulación a través de la palabra (narración de cuentos e historias orales) es menor al observado en la propensión al comportamiento lector, pero también es sostenido en el tiempo. Un dato común muy relevante es la estabilidad de los indicadores y el elevado déficit.

La utilización de internet parece ser el único comportamiento que ha experimentado cambios entre 2010-2018, sostenidos y significativos especialmente en los adolescentes. En efecto, la variación entre puntas del período es de 20,8 p.p. y 24,0 p.p. en niños/as y adolescentes, respectivamente (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución de los déficits de comportamiento con respecto a la lectoescritura.

En porcentaje de niños/as y adolescentes según grupos de edad. Años 2010-2018.



Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

Es claro que estos déficits registran profundas desigualdades sociales regresivas para los niños/as y adolescentes más pobres (ver gráfico 2). No obstante, las brechas de desigualdad social entre 2010 y 2018 han tendido a mantenerse. Por ejemplo,

si bien cada vez más niños/as y adolescentes utilizan internet, la brecha de desigualdad social regresiva para los chicos/as del estrato trabajador marginal respecto de los del estrato medio profesional pasó de 6,7 veces en 2010 a 6,9 veces en 2018. Es decir, que aún en los casos en que se advierten cambios positivos en términos de inclusión, las brechas de desigualdad se revelan persistentes.

Gráfico 2. Déficit del comportamiento lector según estrato socio-ocupacional.

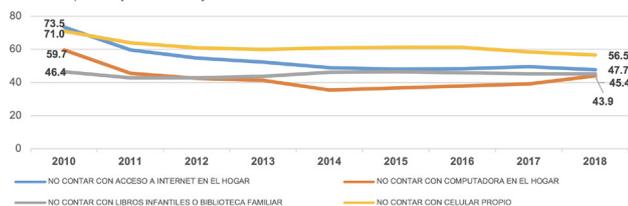
En porcentaje de niños/as y adolescentes de 0 a 12 años, de 5 a 17 años y de 5 a 17 años. Años 2010-2018.



Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

Los déficits de acceso a las TICs han presentado en su conjunto mejoras al principio del periodo 2010-2018 pero luego se mantienen relativamente constantes, siendo los indicadores de acceso a internet y tenencia de computadora en el hogar los que mayores reducciones alcanzaron (25.8 p.p. y 15.8 p.p. respectivamente). En este caso, también es relevante el sostenido y elevado valor de las privaciones como sucede con los déficits de comportamiento lector.

Gráfico 3. Evolución de los déficits de acceso a las TICs y a textos impresos.
En porcentaje de niños/as y adolescentes de 5 a 17 años. Años 2010-2018.



Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

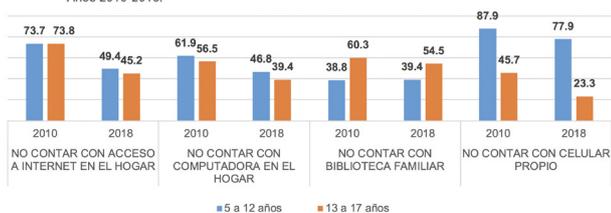
Gráfico 4. Déficit de herramientas de lectoescritura según estrato socio-ocupacional.
En porcentaje de niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años. Años 2010-2018.



Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

Estos indicadores presentan mayores niveles de desigualdad social que los indicadores de comportamiento lector, volviendo más dificultoso el acceso a las tecnologías de comunicación e información a los niños de estratos más bajos (ver gráfico 4). Las brechas de desigualdad se incrementaron al evaluar las puntas del periodo, debido a una mayor reducción de los déficits en los estratos medios profesionales y no profesionales.

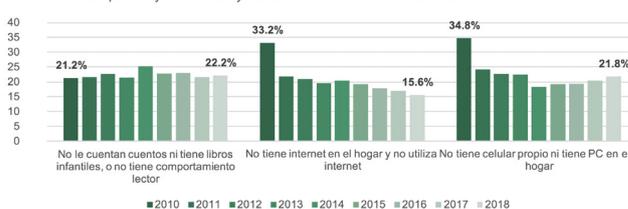
Gráfico 5. Déficit de acceso a tecnologías de información y comunicación según grupo de edad.
En porcentaje de niños/as y adolescentes de 5 a 12 años y de 13 a 17 años. Años 2010-2018.



Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

Los indicadores de déficits conjuntos (gráfico 6) siguen las mismas tendencias a lo largo del periodo, habiendo experimentado cambios significativos al comienzo y luego manteniéndose estables. Sin embargo, se observan ligeros cambios en los últimos cuatro años: hay leves mejoras en el acceso y uso de internet, y moderados retrocesos en la tenencia de celular propio y de PC en el hogar.

Gráfico 6. Evolución de los déficits conjuntos en comportamiento lector y tecnologías de la información y comunicación.
En porcentaje de niños/as y adolescentes de 0 a 17 años. Años 2010-2018.

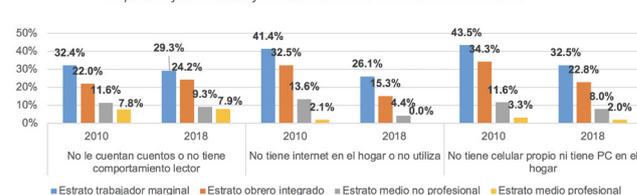


Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

Los indicadores conjuntos no escapan de las desigualdades sociales, ya que en todos los casos las brechas entre los estratos más elevados y los más bajos son significativas y han aumentado al evaluar las puntas del periodo (ver gráfico 7). El caso más destacable corresponde al déficit de acceso y utilización de internet, el cual en el 2018 no afectó a ningún niño del estrato medio profesional mientras que sí lo hizo para el 26,1% de los niños del estrato trabajador marginal.

Por otro lado, en el gráfico 8 se advierte que la población infantil con más dificultades para ejercer y/o acceder a prácticas y tecnologías que fomenten su proceso de lectoescritura se concentra en el grupo etario de 5 a 12 años.

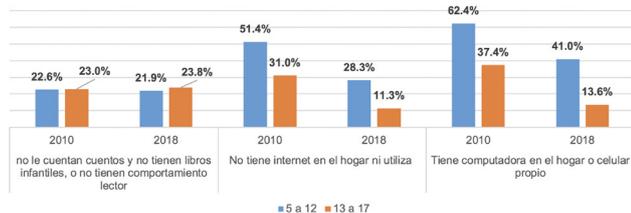
Gráfico 7. Déficit conjuntos según estrato socio-ocupacional.
En porcentaje de niños/as y adolescentes de 0 a 17 años. Años 2010-2018.



Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

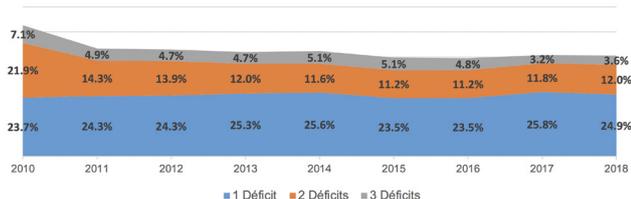
El conteo de las privaciones evidencia que, entre 2010 y 2018, disminuyó la cantidad de niños, niñas y adolescentes con al menos un déficit conjunto, pasando del 47,3% sin privaciones en el 2010 al 59,5% en el 2018. (Gráfico 9). Esta disminución se experimentó de manera pronunciada al inicio del periodo de estudio y se explica principalmente por la reducción del porcentaje de niños que tenían dos carencias.

Gráfico 8. Déficits conjuntos según grupos de edad.
En porcentaje de niños/as y adolescentes según grupo de edad. Años. Años 2010-2018.



Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

Gráfico 9. Evolución de las cantidades de déficits.
En porcentaje de niños/as y adolescentes de 0 a 17 años. Años 2010-2018.



Fuente: EDSA- Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Observatorio de la Deuda Social Argentina.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde los años 90' y de manera creciente se vienen implementando las TICs a nivel mundial, lo que ha modificado sustancialmente las actividades de lectoescritura y el acceso a la información. A partir de ello, interesa conocer en el período 2010-2018 las brechas de desigualdades sociales en los hogares de los infantes y adolescentes referidas a la utilización de los materiales para la lectoescritura (los tradicionales y los tecnológicos), la posibilidad de acceso a internet y el comportamiento lector. En este trabajo se muestran en detalle los déficits determinados por la correlación entre estas variables.

Al evaluar la evolución y la composición de todos los indicadores quedan en evidencia elevados y persistentes niveles de privación, que se distribuyen de manera notablemente heterogénea en los hogares de niños/as y adolescentes, ya sea por su condición socio-ocupacional o por grupo de edad, según el caso.

En complemento con esta aproximación al fenómeno, para comprender cabalmente si se puede pensar en términos de complejización del desarrollo de las habilidades psíquicas de comprensión y producción de la información, es necesario conocer el modo y los objetivos para los cuales los infantes y adolescentes utilizan las tecnologías.

Frente a los resultados de déficit presentados aquí, cabe subrayar que para que haya un proceso homogéneo de desarrollo, las infancias más rezagadas en términos económicos, sociales y residenciales deben ser partícipes de programas educativos con alta calidad asegurada. De lo contrario, con tecnologías o planes deficientes se perpetuarán incluidos pero siempre en el margen, al borde de la exclusión.

NOTAS

¹ PICTO-FONCYT 2017-0061. Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina, Universidad Católica Argentina. Argentina.

² Texto traducido en este escrito por C. Martínez.

³ Texto traducido en este escrito por C. Martínez.

⁴ Texto traducido en este escrito por C. Martínez.

⁵ Según la EDSA, en el año 2018 se estima que el 35% de los infantes y adolescentes de Argentina en promedio miraron televisión más de dos horas diarias semanales. Si bien el televisor forma parte de las TICs, en el presente texto no se incluyen datos relacionados porque los contenidos televisivos puede que prácticamente no incluyan escrituras y, además, no hay posibilidad de modificación del texto.

⁶ Se considera una muestra de población entre 0 y 17 años de hogares de ciudades de 80.000 habitantes y más de la Argentina, y se ha determinado como criterio la estratificación socioeconómica efectuada por clasificación y ordenación de los radios censales, según el promedio de nivel educativo del jefe de hogar en cada radio censal. Calibración por edad, sexo, condición de actividad y población en villas y barrios informales.

El dominio de la muestra son aglomerados urbanos agrupados en tres conglomerados según su tamaño: 1) Gran Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense; 2) Otras Áreas Metropolitanas: Gran Rosario, Gran Córdoba, San Miguel de Tucumán y Taffi Viejo, y Gran Mendoza; 3) Resto Urbano: Mar del Plata, Gran Salta, Gran Paraná, Gran Resistencia, Gran San Juan, Neuquén-Plottier-Cipolletti, Zárate, La Rioja, Goya, San Rafael, Comodoro Rivadavia y Ushuaia y Río Grande. Para más detalles, ver <http://uca.edu.ar/es/observatorio-de-la-deuda-social-argentina/barometro-de-la-deuda-social-de-la-infancia/informes-anuales-de-la-deuda-social-de-la-infancia>.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonilla, M. y Oliveira, P. (2011). Inclusão digital ambiguidades em curso. Recuperado de: http://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla_97885_23212063-03.pdf.
- Cerratto-Pargman, T., Järvelä, S. y Milrad, M. (2012). Designing Nordic technology-enhanced learning. *The Internet and Higher Education* 15, 227-230.
- Demo, P. (2005, octubre). Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. *Inclusão Social*. Recuperado de <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1504/1691>.
- Tuñón, I. (2019). Infancia(s): Progresos y retrocesos en clave de desigualdad.
- Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie EDSA Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires.

PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE E INCLUSIÓN EDUCATIVA. ANÁLISIS A PARTIR DE LA SERIE *RITA*

Mastandrea, Paula
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La institución educativa posee una serie de características distintivas que dan lugar a exigencias y expectativas hacia los alumnos y alumnas que la integran. Sin embargo, históricamente han existido quienes no se ajustan a estos parámetros y presentan lo que se ha denominado como problemas en el aprendizaje, cuyas causas y manifestaciones son diversas. El presente escrito se propone llevar a cabo un análisis de la tercera temporada de la serie *Rita* (Torpe, 2015) a partir de la problemática del aprendizaje escolar desde una perspectiva de abordaje institucional, haciendo foco específicamente en la inclusión educativa. El objetivo es poder problematizar y trabajar los siguientes interrogantes: ¿cómo se caracterizan los problemas del aprendizaje escolar en el siglo XXI? ¿Cómo se ocupa la institución educativa de los problemas en el aprendizaje? ¿Qué se entiende por inclusión educativa? ¿De qué manera opera el psicólogo educacional en una perspectiva de abordaje institucional de dichas problemáticas? La serie *Rita* permite visualizar la complejidad en la que se inscribe esta práctica, que presenta resistencias que provienen, en muchos casos, de la propia comunidad educativa, y que requiere de estrategias de acción que respondan a dicha complejidad.

Palabras clave

Inclusión Educativa - Problemas en el aprendizaje - Psicología Educativa - Narrativa cinematográfica

ABSTRACT

LEARNING PROBLEMS AND EDUCATIONAL INCLUSION.
AN ANALYSIS THROUGH THE TV SERIES *RITA*

The education system has a series of distinctive characteristics that give rise to demands and expectations towards the students that make it up. However, historically there have been those who do not conform to these parameters and present learning problems, whose causes and manifestations are diverse. This research intends to carry out an analysis of the third season of the *Rita* series (Torpe, 2015) based on the problem of school learning from an institutional approach, focusing specifically on educational inclusion. The aim is to be able to problematize and work on the following questions: how are the problems of school learning in the 21st century characterized? How does the educational institution deal with problems in learning? What is meant by educational inclusion? In what way does the educa-

tional psychologist operate in a perspective of institutional approach to these problems? The *Rita* series allows to visualize the complexity in which this practice is inscribed, which shows resistances that come, in many cases, from the educational community itself, and which requires action strategies that respond to this complexity.

Key words

Educational inclusion - Learning problems - Educational psychology - Cinematographic narrative

Introducción

El presente escrito se propone llevar a cabo un análisis de la tercera temporada de la serie *Rita* (Torpe, 2015) a partir de la problemática del aprendizaje escolar desde una perspectiva de abordaje institucional, haciendo foco específicamente en la inclusión educativa.

Rita es una serie de televisión danesa que narra la vida de una maestra, Rita Madsen, sumamente dedicada a sus alumnos y las problemáticas que pueden afectarlos, pero cuyos métodos de resolución de conflictos van en contra del *status quo* de la institución educativa. A lo largo de las cuatro temporadas que, por el momento, integran la serie, la historia se desarrolla entre la complicada vida personal de Rita —madre soltera de tres hijos— y las distintas situaciones que la atraviesan en la escuela. Por la potencia de su difusión, el cine construye de un modo privilegiado la visión del mundo y las narrativas de la época. La experiencia cinematográfica permite poner al espectador ante la experiencia intelectual y emotiva de una idea (Badiou, 2004; Cabrera, 1999), resultado del discurso que ofrece el film.

En la actualidad, se puede considerar al formato de la serie televisiva como un relevo del cine para el público masivo, permitiendo así otorgarle las mismas coordenadas de análisis, ya que modelan la subjetividad de la época mucho más que otros fenómenos que gozan de mayor prestigio y consideración (Gómez y Michel Fariña, 2016). En este sentido, se figura que distintas problemáticas actuales en el terreno de la educación pueden ser estudiadas a partir de este valioso recurso audiovisual mediático. Para ello, se sigue el método clínico-analítico de lectura de filmes (Michel Fariña, 2014), considerando que el análisis debe estar circunscrito a los personajes y al relato del film, y resaltando el valor del detalle leído como una singularidad en situación (Cambra Badii, 2014; Gutiérrez y Michel Fariña, 2000; Michel

Fariña y Solbakk, 2012; Michel Fariña y Tomas Maier, 2016). El abordaje de las singularidades situacionales mencionado es, a su vez, un sistema epistemológico diferente a la intención generalizante que suele utilizarse en algunos contextos científicos. Cada una de las analogías cinematográficas analizadas, puede pensarse a la manera de un paradigma de la singularidad. Esta posibilidad de pensar al cine en relación con la construcción de una singularidad en situación permite desplegar, a partir de recortes de pocos minutos de duración, una verdadera ocasión de pensamiento donde se despliega la subjetividad de los personajes y del propio espectador, atravesado por la escena (Michel Fariña, 2014).

El objetivo del escrito es poder problematizar y trabajar los siguientes interrogantes: ¿cómo se caracterizan los problemas del aprendizaje escolar en el siglo XXI? ¿Cómo se ocupa la institución educativa de los problemas en el aprendizaje? ¿Qué se entiende por inclusión educativa? ¿De qué manera opera el psicólogo educacional en una perspectiva de abordaje institucional de dichas problemáticas?

Desarrollo

La institución educativa y sus políticas

Infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios, ya que con el concepto de niño surge, a su vez, su concepción como seres heterónomos pero dependientes y necesitados de protección por parte de los adultos. De esta manera, la institución educativa surge como un proyecto político en tanto involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sus márgenes de acción y sobre la manera que forjará su identidad. Es un proyecto escolar para los niños y adolescentes, pensado por los adultos e impuesto por ellos (Fernández Tobal, Britze y Levaggi, 2014).

La constitución de la escuela lleva implícito un modo de hacer, una forma de organización, uno de los modos es por medio de la creación de un ambiente artificial, el espacio escuela tiene la particularidad de aislar “del mundo” a aquellos que participan de la misma: docentes y alumnos. Y contempla una imagen normativa del desarrollo. (Fernández Tobal et al., 2014, p. 129) En este contexto, la institución educativa y las distintas escuelas que la integran fijan una serie de expectativas respecto de las trayectorias educativas de los alumnos y alumnas que deben cumplirse para mantener una cursada “regular”.

Los conceptos de trayectoria, carrera y biografía escolar surgen a partir de los estudios de Bourdieu y Passeron (1979) para dar cuenta de la forma y el ritmo que adquiere el paso de cada agente por el sistema escolar. Este modo singular de transitar la currícula no siempre se corresponde con las trayectorias escolares teóricas, es decir, aquellas estipuladas por la institución educativa (Longobucco, 2011). En el caso de Argentina, las trayectorias teóricas se caracterizan por tres rasgos estructurantes: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción (Teri-

gi, 2007). Frente a esto existen quienes, por distintas razones, llevan a cabo una trayectoria irregular continua –los que han repetido algún curso pero no han interrumpido su escolaridad en ningún momento–; trayectoria irregular discontinua –los que han repetido alguna vez y, además, interrumpieron su escolaridad por un tiempo; y, en el peor de los casos, quienes no finalizan sus estudios.

En los últimos veinte años, los sistemas educativos han tenido que generar reformas educativas ante las exigencias contextuales del mundo globalizado y pluralista del siglo XXI. De esta forma, el aprendizaje –entendido como cambio de conducta o mecanización y repetición de actividades con mínimos errores– pasó a considerarse aprendizaje significativo –resultado de un proceso de apropiación, interiorización, valoración y reformulación de cualquier objeto de aprendizaje, lo que conduce a la acción autónoma, innovadora y sustentada. En la misma línea, la enseñanza considerada como un proceso “transmisionista” se comenzó a concebir como un “proceso promotor y dinamizador de aprendizajes”. Finalmente respecto a la evaluación, ésta pasó de entenderse como una evaluación sumativa y cuantitativa –que operaba como mecanismo de exclusión–, para dar cuenta de una evaluación continua, procesual y cualitativa, que describe lo que el alumno ha logrado o está en proceso de lograr (Vivas Lopez, 2010).

Problemas en el aprendizaje

A pesar de dichas modificaciones, aún existen poblaciones de alumnos y alumnas que no logran ajustarse a lo estipulado por la institución educativa y terminan siendo segregados del sistema de educación formal. En la actualidad, y según lo estipulado por Barreiro (2007), cuando hablamos de dificultades en el aprendizaje se pueden distinguir cuatro vertientes:

- Cuando se trata de una inhibición o déficit en el desarrollo cognitivo: Organizaciones Deficitarias en su amplio espectro.
- Cuando se trata, en el marco de un desarrollo normal, de una expresión sintomática vinculada a una conflictiva emocional.
- Cuando se trata de una dis-función o trastorno específico: Dislexia, Disfasia, Dispraxia, Disatención, Discalculia, Discografía, Disortografía, etc.
- Cuando se enmarca en un trastorno severo de la personalidad, denominado por Bion como “ataque al pensamiento”.

A esta última vertiente se puede agregar lo que Mises (1961), desde una perspectiva clínica, llama Disarmonías evolutivas, que consisten en “perturbaciones complejas, insertas en un proceso que se inicia precozmente y que conserva durante mucho tiempo potencialidades evolutivas diversificadas” (p. 59). El autor agrega que las disarmonías evolutivas incluyen necesariamente trastornos en el aprendizaje que se expresan en primer lugar a través de los retrasos en el desarrollo y una vez que se ingresa en la escuela, a través de dificultades en el aprendizaje escolar.

Rita: estudio de un caso sobre inclusión educativa

En función de lo expuesto previamente, se puede afirmar que existen diversos tipos de problemas que pueden afectar el aprendizaje de los alumnos y alumnas que forman parte de la organización escolar, ¿cómo actúa la institución educativa al respecto? La tercera temporada de la serie *Rita* comienza instalando esta problemática en el centro de la primera reunión de maestros de un nuevo ciclo lectivo. Allí los colegas conversan acerca de la renuncia de uno de los docentes a causa de “la inclusión” –impuesta por la alcaldía-, ya que encontró a uno de los alumnos “integrados” orinando en el armario del laboratorio de ciencias. Todos coinciden en que la escuela no cuenta con los recursos suficientes para garantizar un buen aprendizaje –o un aprendizaje significativo (Vivas Lopez, 2014)- a los 28 alumnos incluidos. Frente al malestar generalizado, Helle, la directora, le pide colaboración a su equipo para afrontar la falta de personal y de presupuesto.

Tradicionalmente, el concepto de inclusión educativa se restringía a alumnos con necesidades especiales –entendidas éstas como discapacidades físicas y/o mentales; o alumnos refugiados-, y la respuesta que se daba frente a estos casos tenía que ver con enfoques compensatorios y/o correctivos (UNESCO, 2008). Sin embargo, en la actualidad la UNESCO (2005) define a la inclusión educativa como:

Proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. (p. 13)

Esta definición expresa lo que ocurre en la serie, ya que los alumnos que se consideran “incluidos” no sólo poseen discapacidades físicas o intelectuales, sino que pertenecen a una clase social más baja que el resto de sus compañeros, son hijos de extranjeros radicados en Dinamarca o están atravesando una situación familiar que les impide estudiar y aprender.

Desde esta perspectiva, la UNESCO (2008) afirma que, según sus objetivos, estrategias y marcos de políticas, el sistema educativo, sus instituciones y actores pueden ser potenciales fuentes claves de inclusión o de exclusión social y pedagógica. Esto es, en parte, el núcleo de la problemática que se presenta en la escuela en la que trabaja Rita, ya que son los mismos docentes quienes, abatidos por el incremento de sus obligaciones y molestos con la ausencia de una regulación estatal frente a su situación, actúan expulsando sistemáticamente a los alumnos incluidos de sus clases. Tal como lo señala Filidoro (2011) la escuela constituye al alumno, y cuando ese alumno la interpela se ponen en funcionamiento mecanismos que tienden a preservar al dispositivo idéntico a sí mismo, a través de mecanismos de exclusión que definen al alumno como no educable.

Sin embargo, lejos se encuentra este análisis de juzgar el accionar docente desde una perspectiva moral, sino que se trata de poner el foco en aquello que la serie permite visibilizar en relación a las dificultades que surgen frente a la diversidad de

problemáticas y a la incapacidad de la escuela de dar respuestas adecuadas a las necesidades planteadas.

Lo que ocurre frente a esta situación es que los alumnos que son expulsados de clase comienzan a reunirse, de manera espontánea, en un sótano que posee la escuela y que se encuentra en desuso. En una ocasión Rita echa a una de sus alumnas de la clase porque ésta le había faltado el respeto cuando tenía que responder una pregunta, sin embargo, luego sale ella también del aula para ir a buscarla. De esta manera es que se encuentra con la reunión de “los excluidos” en el sótano de la escuela y se le ocurre proponerle a la directora que, con un pequeño excedente monetario con el que contaba la escuela, se pueda acondicionar ese lugar para que sea utilizado por estos niños y niñas, lo cual se lleva a cabo en el corto plazo. A su vez, Rita se involucra tanto con estos alumnos que comienza a ofrecerles, en principio, su propia casa para que hagan los deberes luego del horario escolar y, cuando el número de asistentes se incrementa, se ofrece con la directora de forma voluntaria para permanecer con los alumnos luego del horario de clase en el sótano de la escuela. Sin embargo, cuando el inspector de educación del Municipio va a conocer este nuevo espacio critica la iniciativa argumentando que el nuclear a estos 28 alumnos en un mismo lugar no los beneficia ni les permite estar en contacto con el resto de sus compañeros, reforzando la etiqueta de “excluidos”: En función de lo desarrollado, se puede afirmar que la creación de un espacio que reúne a los alumnos incluidos no va en sintonía con lo estipulado por la UNESCO (2005) respecto a favorecer la participación de dichos sujetos en la comunidad educativa; sin embargo, invita a reflexionar sobre los recursos que encuentra la escuela para evitar la deserción cuando no hay políticas públicas que acompañen el proceso. Así lo expresa Rita al inspector: “*Si no se sienten incluidos, están excluidos (...)* Este experimento –haciendo referencia al sótano acondicionado- muestra que esta escuela también es suya”. En base a estos dichos, se comprende que lo que Rita y la directora buscan generar es que los alumnos y alumnas incluidos establezcan un vínculo instituido (Kaës en Bernard, 2006) con la escuela, inscribiendo su relación en un contexto de duración y estabilidad a partir de una serie de alianzas, contratos que deben ser investidas y observadas recíprocamente por los sujetos, para así evitar que se interrumpa su trayectoria escolar.

El rol del psicólogo educacional en la inclusión educativa.

Propuesta de abordaje

Si bien la serie *Rita* no presenta en la escuela la figura del psicólogo educacional, es interesante para los fines del presente escrito retomar las coordenadas que dan cuenta del trabajo de estos profesionales en el área, y proponer un modo de abordaje a la situación planteada previamente.

A lo largo de los años el rol del psicólogo educacional ha sufrido modificaciones en función de su foco de intervención, partiendo de un enfoque más individual centrado en el sujeto que aprende,

para luego llegar a la actualidad en donde su rol implica el diálogo permanente con otras áreas del conocimiento, en asociación con otros profesionales de la educación, ya que se centra en lo complejo y multifacético del marco educativo (Barraza López, 2015). En el siglo XXI se busca generar una propuesta sobre una psicología educacional crítica y compleja en función de las necesidades y exigencias que se plantean en este tiempo, esta sociedad y las personas que se desenvuelven en ellos (Ossa Cornejo, 2015).

El rol fundamental del psicólogo escolar o educacional es apoyar el proceso educativo, y en ese sentido el quehacer de éste es muy amplio, y enfrenta un enorme desafío, debido a que por un lado, el mismo proceso educativo ha sido difusamente definido, y por otro, las necesidades que se derivan del mismo, son cambiantes y diversas. (Ossa Cornejo, 2015, p. 137)

A partir de la comprensión de que el espacio educativo es un ámbito complejo que requiere de miradas más comprensivas que efectivistas y reduccionistas (Ossa Cornejo, 2015), se entiende que el rol del psicólogo educacional frente a la inclusión educativa debe estar atento las diversas prácticas inclusivas que pueden llevarse a cabo en el contexto escolar: diagnóstico de las necesidades educativas especiales de los estudiantes; formular informes sobre los estudiantes que tenga en cuenta lo integral del sujeto –contexto familiar, social- y que brinde sugerencias claras y pertinentes al contexto educativo para posibilitar la toma de decisiones por parte de los y las docentes; intervenir procesos tanto a nivel individual como colectivo a fin de favorecer el desarrollo del aprendizaje de estas personas, sus familias y comunidad escolar; realizar acciones psicoeducativas y generar espacios de reflexión orientados a la promoción de la diversidad individual como cultural y la inclusión social; promover la reflexión conjunta de los actores de la unidad educativa en torno a cuestiones como la tolerancia, la valoración de la diversidad y el desarrollo de los talentos (Barraza López, 2015). En función de lo estipulado por Ossa Cornejo (2015) respecto a que el psicólogo o psicóloga educacional debe co-construir su rol en el establecimiento en el que se desempeña, en relación con las necesidades estratégicas de la institución, propiciando acciones de cambio, en la escuela de la serie un profesional de estas características podría llevar adelante distintas acciones. En principio, se observa una clara necesidad de establecer un diagnóstico claro de cada uno de los alumnos y alumnas incluidos. De esta manera, se puede producir sugerencias claras para que los y las docentes puedan abordar a estos alumnos y alumnas en función de sus características singulares, en lugar de utilizar la estrategia de expulsión del aula indiscriminadamente. Por otro lado, la tercera temporada de la serie muestra distintas situaciones en donde las familias se presentan en la escuela para emitir quejas sobre los niños incluidos, argumentan que “retrasan” al resto de sus compañeros y solicitan su expulsión. Estas actitudes se ven en muchos casos reflejadas en los niños y niñas, que segregan a estos compañeros por considerarlos

“diferentes”. Frente a esto, el psicólogo o psicóloga educacional debe propiciar, tal como fue mencionado, espacios de reflexión acerca de las diversidades de los sujetos, como así también actividades entre los alumnos y alumnas que favorezcan la integración con sus pares y el respeto por las diferencias.

Al no existir un profesional con las competencias necesarias y la formación específica para estas tareas, la directora y Rita se encuentran desbordadas frente a las demandas de las familias y los conflictos entre los niños. Las decisiones que toman al respecto, tanto el acondicionamiento del sótano como el apoyo escolar post hora a cargo de Rita, parecen ir en la vía de la intuición y las buenas intenciones, y no de estrategias claras de implementación de prácticas para la inclusión.

Finalmente, lo que ocurre es que uno de los alumnos incluidos, que presenta gran intolerancia a los espacios con muchas personas y sonidos fuertes, en una ocasión reacciona de manera muy agresiva y destroza el sótano reservado para él y sus compañeros. Luego de esta actitud, y frente a la imposibilidad de encontrar alternativas, su madre decide cambiarlo a una escuela especial donde cree que podrá ser contenido de la mejor manera. Esta situación vuelve a poner el foco en la necesidad de comprender la inclusión educativa con toda la complejidad que merece. Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez (2013) sostienen que la actitud del docente es fundamental en el proceso de inclusión educativa, sin embargo, los esfuerzos de Rita no son suficientes ante la falta de políticas públicas, recursos y estrategias de acción específicas para acompañar las trayectorias singulares de todos los alumnos y alumnas.

Conclusiones

En base a lo desarrollado, se puede afirmar que la institución educativa posee una serie de características distintivas que dan lugar a exigencias y expectativas hacia los alumnos y alumnas que la integran. Sin embargo, históricamente han existido quienes no se ajustan a estos parámetros y presentan lo que se ha denominado como problemas en el aprendizaje, cuyas causas y manifestaciones son diversas.

Frente a esto, la inclusión educativa surge como propuesta de abordaje institucional a estas problemáticas. La serie *Rita* ha permitido visualizar la complejidad en la que se inscribe esta práctica, que presenta resistencias que provienen, en muchos casos, de la propia comunidad educativa, y que requiere de estrategias de acción que respondan a dicha complejidad.

La inclusión no equivale a abrirles las puertas de la escuela a niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino que implica que éstos puedan desarrollarse de manera integral, acompañados de sus pares, y con docentes capacitados para garantizar y respetar la singularidad de su trayectoria escolar.

La presencia del psicólogo o psicóloga educacional en las instituciones educativas es imprescindible, ya que son quienes poseen la formación específica para implementar medidas que garanticen la verdadera inclusión. Lamentablemente, tal como

ocurre en la serie, este rol se encuentra en muchos casos invisibilizado al interior de las instituciones educativas, y su trabajo se ve más bien ligado al ámbito clínico aplicado a la educación (Vidal, 2007 en Barraza López, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En Gomal, G. (Ed.). *Pensar el Cine*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica, 15(3), 1-21. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21070>
- Barreiro, J.A. (2007). ¿Qué aprendemos de los niños que no aprenden? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*; 104, 220-240.
- Bernard, M. (2006). Vínculo y Relación de Objeto. *Revista Psicoanálisis e Intersubjetividad*, (1).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía: introducción a la filosofía a través del análisis de films*. Barcelona: Gedisa.
- Cambra Badii, I. (2014). *La narrativa cinematográfica como Vía de Acceso a la Complejidad en Bioética* (Tesis de Doctorado en Psicología). Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina, Inédita.
- Documento 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upl
- Fernández Tobal, C., Britez, C. y Levaggi, G. (2014). Los equipos técnicos en la escuela: una posición entre la institución y la organización. *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.
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen*, XIII (7).
- Gómez, M., Michel Fariña, J.J. (2016). Series: una interpretación del síntoma. *Ética y Cine Journal*, 2(2), 9-10.
- Granada Azcárraga, M., Pómes Correa, M.P. y Sanhuesa Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo N° 25 – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. Disponible en: <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, C., Michel Fariña, J.J. (comps) (2000). *La encrucijada de la filiación. Tecnologías reproductivas y restitución de niños*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Longobucco, H. (2011). *Hacia una tipología de trayectorias escolares en ETP en: Censo Nacional Del Último Año De Educación Técnico Profesional 2009 – Ed Ministerio de Educación de la Nación - 11-26*
- Michel Fariña, J.J. y Solbakk, J.H. (2012). *(Bio)ética y Cine. Tragedia griega y acontecimiento del cuerpo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Michel Fariña, J.J. (2014). *Ética y cine: el método clínico-analítico de lectura de películas y sus aportes a la psicología*. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Inédita.
- Michel Fariña, J.J., Tomas Maier, A. (2016). ¿Cómo leer un film? La formación ética a través del cine y la virtualidad. *Informática na Educação: teoria e prática*, 19(1), 69-83.
- Mises, P. (1991). Disarmonías evolutivas. *Revista SEPYPNA*, 11-12. Disponible en: [http://www.seypna.com/articulos/disarmonias-evolutivas-patologias-limites/Disarmonías evolutivas, patologías límite y trastornos de los aprendizajes](http://www.seypna.com/articulos/disarmonias-evolutivas-patologias-limites/Disarmonias%20evolutivas,%20patologias%20limite%20y%20trastornos%20de%20los%20aprendizajes)
- Ossa Cornejo, C. (2015). ¿Qué es y qué hace el psicólogo educacional? Una mirada crítica para una propuesta compleja. *Enfoques Psicosociales Emergentes. Abriendo Rutas desde lo local*. 125-176. Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro de Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Fundación Santillana. 28,28 y 30 de mayo de 2007.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
- Vivas Lopez, N.A. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola*, 5(1), 27-37.

SINERGIA ENTRE LA LECTURA EN INGLÉS CON FINES ACADÉMICOS Y LAS ALFABETIZACIONES ACADÉMICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mazzei, Ruben Daniel; Regueira, Ines Elena; Zorz, Silvia Graciela
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

La cátedra de Inglés de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires decidió un cambio en el abordaje teórico y metodológico de la misma. Esta actualización obedece a las necesidades que enfrentarán los alumnos en su vida profesional y a los contextos de actuación de los futuros psicólogos, terapeutas y profesionales en las comunidades de práctica. Teniendo en cuenta el análisis de los géneros discursivos desde las alfabetizaciones académicas, se entiende que los estudiantes de las carreras comprendidas en esta casa de estudios deberán comprender textos académicos y de investigación de sus especialidades, asistir a congresos y comprender los conceptos centrales de los argumentos y exposiciones, así como poder desarrollar nuevos conocimientos basados en sus lecturas. Para ello se propone un abordaje desde los géneros pertinentes, buscando el reconocimiento de sus particularidades y abordando proyectos de trabajo en clase en forma colaborativa a través de los cuales pongan en práctica lo que aprenden. La propuesta incluye la investigación acción con el fin de promover conductas activas frente a los textos cuya lectura se aborda desde la formulación de hipótesis de lectura efectivas, hasta la reformulación de los significados del texto y el desarrollo de las alfabetizaciones académicas.

Palabras clave

Géneros discursivos - Lectura crítica - Alfabetizaciones académicas

ABSTRACT

SYNERGY BETWEEN E.A.P READING AND ACADEMIC LITERACIES IN HIGHER EDUCATION

The Chair of English in the Psychology School of the University of Buenos Aires decided a change in the theoretical and methodological approach. This renewal is due to the needs the students will face in their professional life and the contexts of action of future psychologists, therapists and other members of these communities of practice. Having in mind the analysis of discourse genres from the point of view of academic literacies, we understand that students of this school will have to read academic and research papers of their professional field, attend academic meetings, understand the main concepts of the arguments and also develop

new knowledge based on their readings. Consequently, we propose an approach based on discourse genres, looking for the identification of their characteristics and working on collaborative projects in class using what they have learnt. This proposal includes action research with the aim of promoting an active attitude towards the texts whose reading is done from the formulation of hypothesis to the reconstruction of the meanings of the texts and the development of academic literacies.

Key words

Discourse genres - Critical reading - Academic literacies

Introducción

Este trabajo presenta la experiencia pedagógica y de aprendizaje de un cambio de enfoque en la cátedra de Inglés con fines académicos, con foco en la lectura, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y los resultados preliminares del estudio exploratorio que llevamos a cabo durante el primer cuatrimestre del 2019 con la implementación de un nuevo enfoque que incorpora al análisis de los géneros discursivos, el constructo de las alfabetizaciones académicas (Lea y Street, 2006) que aporta una visión más crítica de la lectura y de la pedagogía sobre la lectura al convocar a los lectores a participar como co-constructores de los significados. Desde este enfoque la lectura –y los géneros discursivos- no son considerados en forma aislada sino como actividades sociales y situadas en las que los textos en sus diferentes géneros reflejan posturas dialógicas y polifónicas y que son parte de las comunidades de discurso –y comunidades de aprendizaje- en las cuales los estudiantes interactúan con textos y autores de sus disciplinas desde un aprendizaje profundo y activando respuestas críticas a lo leído. Desde lo pedagógico y didáctico también se han combinado instancias de aprendizaje que desarrollan en los estudiantes las capacidades fundamentales, o habilidades del siglo XXI (Ritchhart, 2015), junto con una reflexión metalingüística y metacognitiva en la construcción de significados, y los géneros discursivos emergentes en la Web con interacciones académicas que complementan los géneros más “tradicionales”. Con el rediseño de este curso de Inglés con fines académicos, intentamos visibilizar la sinergia que existe entre los géneros discursivos y el lenguaje, la lectura crítica de textos, y las tareas

situadas con los géneros –como el aprendizaje por proyectos– para posicionar a los alumnos en participaciones académicas legítimas (Canagarajah, 2002) y poder crear en un futuro cercano, nexos con otras cátedras en lo relativo a las prácticas académicas de los estudiantes.

Desde un enfoque de las alfabetizaciones académicas y desde el Inglés con Fines Académicos, esta materia le brinda a los estudiantes recursos para desempeñarse, en lo inmediato, en las comunidades de aprendizaje en el ámbito universitario y, en un futuro, en las carreras profesionales ya que les brinda autonomía para el acceso a la lectura de textos en inglés en géneros típicos de la disciplina y permite también el desarrollo en la alfabetizaciones que integran la lectura en inglés con otras prácticas académicas y profesionales. El conocimiento de lenguas extranjeras también facilita el acceso a esta cultura letrada, permite conocer otras culturas y otras prácticas académicas en el marco de la educación global e intercultural con estudiantes o colegas en otros contextos o países y en algunos casos la movilidad a través de intercambios o becas.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Los proyectos y las tareas son el marco para contextualizar las prácticas discursivas y para integrar las prácticas de lectura con las competencias de escritura y discurso oral mediante *translanguaging*. Como parte de las tareas del curso, los alumnos formaron grupos pequeños en cada comisión y seleccionaron un tema sobre el cual les gustaría indagar. Una vez seleccionado el tema, en el transcurso de la cursada cada grupo fue buscando textos sobre sus temas en los géneros discursivos que se iban presentando y trabajando en las clases. Esto les permitió a los alumnos leer sobre la presentación de un tema desde distintos géneros y recabar información para el *outcome* o producto final, el cual tuvo modalidades variadas, como por ejemplo, presentaciones orales con PPT, presentaciones mediante un póster, informes breves, dramatizaciones.

Preguntas de indagación en los proyectos y productos finales (outcomes)

Una vez seleccionado el tema del proyecto, los estudiantes, con la guía de la profesora o del profesor, generaron preguntas indagatorias sobre ese tema para acotarlo y así focalizar solo en algunos aspectos.

Además de las preguntas indagatorias, los estudiantes tuvieron que decidir el camino a recorrer para investigar, indagar, sobre la temática del proyecto mediante la resolución de problemas y el uso de recursos de tecnologías para el aprendizaje y la comunicación (T.A.C)

Capacidades fundamentales

Los marcos de referencia sobre el aprendizaje para el futuro o para el siglo 21, como por ejemplo Unesco, resaltan la importancia de preparar a los estudiantes para vivir en un mundo que

se caracteriza por un dinamismo constante de información y de tecnología e interdependencia global. Para que los estudiantes y futuros trabajadores se adapten a estos cambios, es necesario prepararlos en capacidades que van más allá de lo meramente disciplinar. Por este motivo, las capacidades fundamentales o capacidades blandas deberían estar presentes en todas las disciplinas con un doble objetivo: facilitar el aprendizaje de contenido disciplinar, comprensión de textos en inglés en este caso, y también desempeñarse en situaciones para resolver problemas, pensar crítica y creativamente, aprender a aprender, entre otras, donde el inglés es un recurso para la comunicación y no un fin en sí mismo.

En esta línea, es importante resaltar el rol del desarrollo de la alfabetización digital por parte de los alumnos (y sus profesores) y de las nuevas habilidades que esta forma de alfabetización conlleva para las demandas del siglo 21.

Además de la alfabetización digital a través de TIC, TAC y TPACK, se mencionan las siguientes capacidades fundamentales para desarrollar en los estudiantes durante el aprendizaje en la cátedra de Idioma Inglés:

- Resolución de problemas
- Pensamiento crítico
- Aprender a aprender
- Comunicación y colaboración
- Creatividad e innovación
- Compromiso y responsabilidad

Enmarcamos el desarrollo de estas habilidades también en las prácticas de rutinas de pensamiento (*thinking routines*) para que los alumnos pueden visibilizar sus pensamientos (*visible thinking*) según la propuesta del *Project Zero* de la Universidad de Harvard.

Preguntas de investigación y de exploración

Metodología: Investigación exploratoria situada

Dado que la implementación del nuevo enfoque didáctico y de la implementación del nuevo material contemplaban varios aspectos a considerar, decidimos para esta primera etapa de exploración encontrar respuestas a las preguntas exploratorias desde la *exploratory action research* (EAR) o conocida también como la investigación basada en las aulas (*classroom-based research*) cuya característica principal son las acciones situadas de los docentes y sus interrogantes sobre situaciones a resolver en sus clases ya sea en relación a dinámicas de la clase, al material, o a la evaluación. Este tipo de investigación adopta una metodología *bottom-up*, es decir, una metodología que surge desde los docentes y sus clases, y del contexto de la Cátedra, más que desde investigaciones realizados por otros especialistas y que pueden ser vistas como “impuestas” al momento de analizar situaciones didácticas y pedagógicas concretas. Como coordi-

nadores de la Cátedra, adoptamos también esta metodología para explorar las conceptualizaciones o teorizaciones que las/los profesoras/es hacían de sus prácticas docentes en relación al enfoque de la pedagogía basada en los géneros, a las alfabetizaciones académicas, a las capacidades fundamentales y a los géneros emergentes en la Web. La investigación acción exploratoria nos permitió analizar distintos aspectos de la implementación en la cátedra en relación a los objetivos del curso de Idioma Inglés con fines académicos.

Para esta etapa de investigación exploratoria, y como parte del grupo de coordinadores de la Cátedra, acompañamos a los docentes en sus exploraciones lo cual nos permitió relevar distintos perfiles docentes y distintos niveles de experticia en relación a los constructos teóricos que sustentan a la nueva planificación o programas de la Cátedra y distintas “*mindsets*” en un continuum que fluctúa entre “*fixed mindsets*” y “*growth mindsets*” (Dweck, 2006)

La cátedra de Idioma Inglés cuenta con 35 comisiones por cuatrimestre (aproximadamente 1000 alumnos), 16 profesores, 6 Jefes de Trabajos Prácticos, y 1 profesor Adjunto a Cargo.

Resultados preliminares

Comparación entre los indicadores de avance propuestos y las observaciones realizadas en cuanto a los objetivos específicos

Presentamos los objetivos propuestos para los alumnos y el análisis cualitativo realizado en relación a las intervenciones docentes que surgen de nuestro acompañamiento en la exploración de situaciones diversas en el aula centrándonos en la relación entre el material de estudio/de práctica y la didáctica de las/los docentes y decisiones pedagógicas.

1. Objetivos referidos al contexto académico

En relación a los siguientes objetivos referidos al contexto académico:

- Analizar el contexto académico y la inserción de la materia Inglés en este contexto.
- Reconocer la relevancia de los diferentes tipos de textos en las disciplinas.

Los resultados revelan que los alumnos adoptaron una actitud más crítica en cuanto a sus participaciones en las clases y sobre el descubrimiento de diferentes situaciones discursivas y profesionales que desconocían, como por ejemplo, la modalidad de presentaciones en congresos o jornadas mediante “*pósters*” o el género discursivo “*abstract*” con sus rasgos distintivos tanto desde lo lingüístico como desde lo contextual. Las tareas propuestas tuvieron un rol clave para lograr estos objetivos.

En relación al material, observamos a partir de consultas y planificaciones de los docentes, las/los docentes reconocían cómo el material y las tareas para los alumnos contribuían al logro de estos objetivos.

2. Objetivos referidos al discurso académico

En relación al discurso académico, los objetivos de la cátedra Idioma Inglés son:

- Comprender las características textuales y contextuales de los géneros propios de las disciplinas.
- Aplicar estrategias de lectura según los propósitos del lector.
- Sintetizar información de distintos textos.
- Integrar el conocimiento sobre los recursos léxicos y gramaticales con los otros aspectos de los géneros discursivos.
- Analizar el contexto de situación para una mejor comprensión de los textos.
- Identificar los modos del discurso en los géneros y reconocer el aporte de este conocimiento para la comprensión del texto en inglés.
- Identificar distintos modos en los textos multimodales y los relacionan de modo cohesivo para recrear la información de los textos.
- Integrar la lectura en inglés con otras competencias mediante extraer información específica de fuentes diversas, ya sean impresas o digitales.
- Aplicar criterios de selección de búsqueda de información en internet y las redes sociales.

Como mencionamos en la Introducción, la Cátedra adoptó un enfoque basado en los géneros discursivos o pedagogía basada en los géneros (*genre-based pedagogy*) por lo que nuestras preguntas exploratorias intentaban indagar sobre los resultados que este enfoque tendría en relación a la lectura de distintos géneros discursivos y a la comprensión de los alumnos de los textos en esos géneros. Del análisis en esta primera etapa exploratoria concluimos que los alumnos responden a los indicadores de avance que corresponden a los objetivos:

- Comprender las características textuales y contextuales de los géneros propios de las disciplinas.
- Aplicar estrategias de lectura según los propósitos del lector.
- Integrar el conocimiento sobre los recursos léxicos y gramaticales con los otros aspectos de los géneros discursivos.
- Analizar el contexto de situación para una mejor comprensión de los textos.
- Identificar los modos del discurso en los géneros y reconocer el aporte de este conocimiento para la comprensión del texto en inglés.

Es decir que los alumnos han comenzado ser conscientes de que los textos pertenecen a distintos géneros y que los géneros discursivos van más allá de lo meramente lingüístico y que aportan otros aspectos como el propósito del texto, interacción entre lector y escritor, la estructura del género, y el contexto de situación y de cultura, y la relación con otros textos.

En relación a las prácticas docentes en relación a estos objetivos, observamos que un 50% de las/los docentes establecía en sus planificaciones un nexo claro entre los géneros discursivos

y las tareas que los alumnos realizarían en base a los textos en esos géneros, y las planificaciones relevaban también propuestas para el desarrollo de la alfabetización académica de los alumnos que iban más allá de la mera lectura del texto en inglés y de la mera aplicación de estrategias de lectura.

3. C) Objetivos referidos a las capacidades fundamentales:

El material preparado por la Cátedra incluye tareas para el desarrollo de las capacidades fundamentales o también llamadas habilidades blandas o del siglo XXI. Los indicadores de evidencia de aprendizaje en relación a estas capacidades son si los estudiantes pueden:

- Demostrar capacidad, y estrategias, para resolver problemas (de lectura, de integración de lectura y escritura, de tareas académicas)
- Implementar estrategias de pensamiento crítico y creativo para la comprensión de textos y resolución de problemas.
- Valorar que el aprendizaje de otras lenguas permite la comunicación con otras personas y otras culturas.
- Trabajar en equipos en forma colaborativa.
- Integrar distintas estrategias metacognitivas para reflexionar sobre sus aprendizajes y modos de conocer (aprender a aprender)
- Seleccionar y utilizar recursos digitales de manera crítica y creativa.
- Tener predisposición para el aprendizaje, incluso cuando encuentren problemas (*growth mindset*) y para hacer sus aprendizajes y pensamientos visibles.
- Demostrar responsabilidad y compromiso con el estudio, las tareas y la participación en clase.

Las planificaciones de clases de las/los docentes y las visitas a clases de los coordinadores de la cátedra revelan que no hay aún sistematización en la puesta en práctica de las capacidades fundamentales de forma explícita por parte de las/los docentes y por parte de los alumnos. Cabe mencionar que si bien indirectamente se integran algunas de estas capacidades (como por ejemplo, resolución de problemas y trabajo colaborativo), es de suma importancia que se visibilicen tanto para los docentes como para los alumnos para que puedan ser conscientes de los aportes que brindan el desarrollo de las habilidades blandas en contextos cercanos –como estudiantes- y en futuros contextos profesionales. El trabajo de aprendizaje basado en proyectos es un primer paso para el desarrollo de estas capacidades por las características que se mencionaron en la Introducción.

Conclusiones

Las exploraciones durante este estudio preliminar nos permitieron evaluar y valorar distintos componentes que son parte de la cátedra de Idioma Inglés en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires como el enfoque pedagógico y didáctico, los materiales y la predisposición de las/los docentes

y de los estudiantes para llevar a cabo la propuesta innovadora. Resaltamos como resultados positivos, el cambio de enfoque y la evidencia positiva en el aprendizaje de los estudiantes y la predisposición de las/los docentes de la cátedra para acompañar este proceso de implementación enmarcado en el enfoque basado en los géneros y en las alfabetizaciones académicas. Como trabajo a futuro, nos proponemos continuar con el desarrollo profesional en la cátedra para maximizar los aportes de los enfoques adoptados y del material y continuar con la investigación-acción. Proponemos también como trabajo a futuro cercano, profundizar las interacciones de los alumnos con recursos digitales y continuar con el diseño de material y de intervenciones didácticas que permita la accesibilidad a alumnos con distintos tipos de discapacidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Borg, S. (2015). *Contemporary perspectives on continuing professional development*. London: British Council.
- Canagarajah, A. S. (2002). Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes* (1) 29-44.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (Eds.) (2015). *A pedagogy of multiliteracies*. New York: Palgrave macmillan.
- Dunn, D; Halonen, J. y Smith, A. (2008). *Teaching critical thinking in Psychology*. UK: Wiley-Blackwell.
- Dweck, C. (2006). *Mindset – the new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Hafner, C.A. and Miller, L. (2019). *English in the disciplines – A multidimensional model for ESP course design*. London: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2003) A Post Method Perspective on English Language Teaching” in *World Englishes*. Vol 22(4), pp. 539-550.
- Lea, M.R., & Street, B.V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), pp. 368-377. The Ohio State University.
- Rebolledo, P. and Smith, R. (2018). *A handbook for exploratory action research*. London: British Council.
- Ritchhart, R., Churh, M., Morrison, K. (2011). *Making thinking visible*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking*. San Fransisco: Jossey-Bass.

LAS EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES QUE DESEMPEÑAN PRÁCTICAS AD – HONOREM: IMPORTANCIA DE LAS INTERACCIONES PROFESORES – ALUMNOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Mazzetti, María Silvina

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que se inscribe en el Grupo SOVIUC (OCS 192/92) que viene investigando desde diferentes ámbitos y perspectivas la problemática de Educación Superior. Se trata de una investigación de tipo descriptiva cuali-cuantitativa, la cual analiza las prácticas en docencia, investigación y/o extensión no curricularizadas en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Psicología. Se administraron entrevistas semi-estructuradas a 64 estudiantes que realizan prácticas no curricularizadas, en las cuales se indagaron datos sociodemográficos, de trayectoria académica-familiar y datos referidos a la participación en las prácticas. El objetivo de esta ponencia es analizar las experiencias de los estudiantes ad-honorem en relación a la búsqueda y desarrollo de competencias en los diferentes espacios de formación, teniendo en cuenta las diferentes interacciones que establecen con docentes y tutores en situaciones educativas que se desarrollan dentro del espacio de Clase, Reuniones de Cátedra, Grupos de Extensión, Grupos de Investigación. Se analiza la información que el estudiante ad-honorem otorga a la experiencia transitada, teniendo en cuenta la interacción establecida con los docentes, la cual puede ser facilitadora de experiencias significativas que influyen en el desarrollo de competencias y en el crecimiento personal de los estudiantes.

Palabras clave

Prácticas ad honorem - Competencias - Experiencias

ABSTRACT

THE EXPERIENCES OF STUDENTS WHO PERFORM AD HONOREM PRACTICES: IMPORTANCE OF TEACHER - STUDENT INTERACTIONS IN THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES

This work is part of a research project that is part of the SOVIUC Group (OCS 192/92) that has been investigating the problem of Higher Education from different areas and perspectives. This is a qualitative-quantitative descriptive research, which analyzes the practices in teaching, research and / or extension not curricularized in the Study Plan of the Degree in Psychology. Semi-structured interviews were administered to 64 students who

perform non-curricular practices, in which sociodemographic data, academic-family trajectory and data related to participation in the practices were investigated. The aim of this paper is to analyze the experiences of ad-honorem students in relation to the search and development of competences in the different training spaces, taking into account the different interactions that they establish with teachers and tutors in educational situations that take place within of the Classroom space, Chair Meetings, Extension Groups, Research Groups, etc. The information that the ad-honorem student gives to the experience is analyzed, taking into account the interaction established with the teachers, which can be a facilitator of significant experiences that influence the development of competences and the personal growth of the students.

Key words

Ad-honorem practices - Competences - Experiences

Introducción:

Investigaciones recientes en el campo de la sociología y la psicología del trabajo evidencian la importancia de considerar una concepción ampliada del trabajo que abarque las diversas formas que puede adoptar. En este sentido, el trabajo no quedaría reducido a la noción de empleo, sino que se lo entiende como toda actividad productiva sin necesidad que sea en el marco de una relación asalariada o de que se perciba una remuneración por dicha labor (de la Garza Toledo, 2011). Como plantea Jacinto (2013), trabajo no refiere exclusivamente a empleo.

Desde esta concepción ampliada del trabajo, puede entenderse entonces como trabajo la participación de estudiantes en actividades académicas en calidad de adscriptos no rentados.

La Universidad Nacional de Mar del Plata tiene tres funciones centrales: la formación de recursos humanos, la creación de nuevos conocimientos científicos y tecnologías y su articulación con la comunidad. Las mismas se realizan mediante las actividades académicas de docencia, investigación y extensión-transferencia. Cada universidad estipula y reglamenta la función de los adscriptos.

El Estatuto (1990/1991) de la Universidad Nacional de Mar del

Plata en su capítulo VII establece en el artículo 43 quienes serán adscriptos.

La OCA 714, de la Facultad de Psicología de la UNMdP aprueba el Reglamento para la designación de adscriptos de esta Facultad de Psicología y establece:

...los estudiantes de grado de la Facultad de Psicología y los graduados universitarios, podrán ser designados en la categoría de adscripto para desempeñar funciones en el área de Docencia, Investigación y/o Extensión...

Las funciones de adscripción tienen por objeto la formación del estudiante o graduado en el área correspondiente, resultando su desempeño según aquello especificado en el Plan de Trabajo respectivo. En todos los casos la adscripción no implica ningún tipo de remuneración...

Al adscripto le será asignado un tutor quién dirigirá y supervisará su desempeño. El tutor deberá ser un integrante de la asignatura o grupo de investigación o extensión, propuesto por el Profesor responsable de la asignatura o director de proyecto de investigación o extensión.

...El tutor designado presentará un plan de trabajo a desarrollar durante el período de adscripción...

El adscripto tendrá la obligación de cumplir con los espacios de formación previstos por la institución a tal fin.

Cabe preguntarse en este contexto, la ponderación que el estudiante ad honorem otorga a la experiencia transitada, teniendo en cuenta la interacción establecida con los tutores - docentes, la cual puede ser facilitadora de experiencias significativas que influyen en el crecimiento personal de los estudiantes.

Metodología:

Este estudio de tipo exploratorio-descriptivo utiliza un abordaje metodológico cuanti-cualitativo.

Los participantes de este estudio han sido la totalidad de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata que participan de manera no remunerada en actividades de docencia, investigación y/o extensión (n=64), que no conforman prácticas obligatorias en el Plan de Estudio de la carrera.

Instrumento: Se utilizó una encuesta para relevar datos socio-demográficos, laborales y académicos y una entrevista específicamente diseñada para esta investigación para indagar diversos aspectos de la participación de los estudiantes en estas actividades académicas de docencia, investigación y extensión. Los ejes a explorar refieren a: las tareas en esos espacios en relación con sus expectativas, cómo fue el proceso de ingreso a ese espacio y cómo la vivencia emocionalmente, si consideran su participación como un trabajo y acerca del compromiso con dicha actividad, los motivos para participar y los aportes que le genera, sus expectativas de inserción laboral a futuro.

En el presente trabajo se analiza la información que el estudiante ad honorem otorga a la experiencia transitada, teniendo en cuenta la interacción establecida con los docentes, la cual puede

de ser facilitadora de experiencias significativas que influyen en el crecimiento personal de los estudiantes.

La experiencia transitada:

El transitar por la experiencia de la adscripción permite acercarse al reconocimiento del rol. La buena receptividad de los tutores facilita la inclusión al espacio. El tutor cumple una función importantísima al promover la participación activa del alumno adscripto y en facilitar el desempeño de tareas y la promoción de aportes por parte del adscripto al grupo.

“...Estaba con la J.t.p, me presentó, explicó mis funciones y me preguntó porque estaba ahí, me sentí en una situación estresante, nervioso, pero después de contestar porque había elegido ser adscripto me relajé. De a poco fui adquiriendo más experiencia en los trabajos prácticos, me sorprendí gratamente por el espacio que me daba la J.t.p. Me permite generar un vínculo con los alumnos.” Entrevista 4

Los adscriptos pudieron identificar aportes vinculados a la posibilidad de empatizar con los alumnos y de conocer las situaciones que estos están atravesando en las cursadas porque ellos mismos vivieron esas situaciones en el pasado, lo que hace que tengan una mirada diferente a la del docente, y puedan hacer recomendaciones desde este lugar.

“En la cátedra el aporte más rico es que como estudiante puedo detectar cosas desde la visión de alumno o que pueda llevar cuestiones de los alumnos a las cátedras desde otro punto de vista, ya que mi posición con ellos es más empática que quizás la de un docente. Porque a veces lo que pasa es que se te acercan alumnos a preguntarte cosas en vez de a los profesores porque te ven como un par.”

Entrevista 10

Asimismo, los alumnos adscriptos identificaron como aportes la sugerencia de ideas, comentarios y opiniones desde la propia creatividad y punto de vista personal. En algunos casos se enfatizó la posibilidad de ejemplificar algunas situaciones, permitiendo un acercamiento a la articulación entre la teoría y la práctica.

“Desde mi rol de estudiante soy un intermediario, puedes dar la mirada desde el rol de estudiante” Entrevista 4

Los alumnos que son adscriptos a la investigación dan cuenta de su aporte en tanto producción científica o académica, desarrollando proyectos de tesis, escritura de artículos científicos y tareas como recolección, carga y procesamiento de datos, traducción de textos, búsqueda de bibliografía, entre otras cosas. Nuevamente la posibilidad de incentivar a los alumnos a buscar mayor autonomía que les permita un avance significativo en la construcción del rol depende de la función facilitadora del tutor. Cuando los adscriptos refieren a sus primeras experiencias en la adscripción, es recurrente el desconocimiento de los alumnos respecto al rol y la dificultad de encontrar el “lugar” que les corresponde, expresan vivir la experiencia con extrañeza. Se pone en juego una identidad diferente a la de ser estudiantes. A esta

situación se asocian sensaciones de nervios, ansiedad, incomodidad, inseguridad e incertidumbre frente a las tareas a realizar. No obstante, se menciona el acompañamiento y la apertura de los tutores como facilitadores de la inclusión al grupo/cátedra/proyecto. Se observa un sentimiento de pertenencia a estos grupos. Los estudiantes se sienten integrados y valorados, en un contexto que en general fomenta la reflexión, andamiada por los tutores. Este andamiaje favorece el desarrollo personal y del rol del adscripto.

En todo momento se enfatiza en la experiencia transitada a la adscripción como un lugar de aprendizaje en el que juega un rol fundamental el tutor.

“Mis primeras experiencias fueron muy agradables, de la mano de dos docentes geniales, que me dieron lugar y me contuvieron y apoyaron mucho.” Entrevista 29

En este sentido, Guzmán, C (2004: 752) alude a... “el trabajo como aprendizaje y experiencia profesional, hace referencia al interés de los estudiantes por aprender y por formarse profesionalmente en el campo laboral.” Los estudiantes destacan la función de mediador entre los docentes y los alumnos, valoran los aportes que realizan por tener menos distancia conceptual con los alumnos. La posibilidad de mediar con el otro permite un proceso de construcción conjunta del conocimiento, por un lado, el alumno va adquiriendo nuevas informaciones y se van produciendo cambios facilitados por el intercambio con el alumno adscripto, por otro lado, en el alumno adscripto se producen transformaciones vinculadas a la actividad en sí y a la construcción del rol de alumno adscripto.

La mayoría de los alumnos adscriptos participantes que estuvieron a cargo tanto de actividades docentes, como de investigación y extensión, expresan que la experiencia de la adscripción cumplió con sus expectativas. La minoría que respondió que no cumplieron con sus expectativas se fundamentó en que no sintieron el espacio como un lugar de formación, motivado en la escasa posibilidad de participación dada por el tutor o por la sobreinclusión de tareas asignadas por este, es decir por una “excesiva demanda”.

“... en el grupo...se puede decir que está el investigador y los peones. Y en caso de que yo fuera rentada, no tengo problema porque me pagan para eso, pero en mi caso es voluntario” Entrevista N° 18

“En docencia no se ajustaron, porque creo que debo tener más participación activa para ayudar a los alumnos y no me dieron mucho ese espacio, esa posibilidad” Entrevista N° 43

El hecho del cumplimiento de las expectativas en la mayoría de los casos está vinculado a que constituyen una experiencia significativa en un contexto real, en el que se desarrolla un proceso formativo que los acompaña durante su paso por la universidad. En dicho proceso formativo es fundamental el rol del tutor.

“De alguna manera superan las expectativas, ya que pensé que en un principio iba a realizar tareas sencillas como solo pasar datos y quedarme escuchando en las reuniones. Sin

embargo, en el proyecto actual, pese a tener que realizar más tareas de las pensadas, se me presenta la oportunidad de hacer entrevistas, por ejemplo, o de participar en la realización de un instrumento, que desde mi punto de vista son tareas más importantes y que seguramente influyen en mi formación profesional.” Entrevista N° 13

Estas expectativas en muchos casos se siguen cumpliendo a pesar de encontrarse con obstáculos como el cansancio y la falta de tiempo. Esto es acorde a lo que plantea José Fernando Cuevas de la Garza y María de Ibarrola Nicolás (2012: 144) quienes expresan que: “La condición del estudiante que trabaja tiene implicaciones diversas entre las que se pueden identificar procesos de agobio y sacrificio, aunque también de satisfacciones y orgullo personal”

Búsqueda y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes:

En la literatura se han establecido múltiples definiciones de las competencias. Por ejemplo, Bogoya (2000: 11) resalta que las competencias implican actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad. Por su parte, Vasco (2003: 37) resalta en las competencias aspectos como capacidad y abordaje de tareas nuevas. Otros autores como por ejemplo Massot y Feisthammel (2003) resaltan en las competencias elementos tales como estructuras de conducta, actuación en entornos reales y actuación en un marco profesional global.

Desde la línea de investigación en complejidad y competencias, Tobón retoma varios de los elementos planteados en estas definiciones, como actuación, idoneidad, flexibilidad y desempeño global, y a partir de ello, propone concebir las competencias como: Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico- empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (Tobón, 2008: 5).

En relación a la búsqueda y desarrollo de competencias por parte de los estudiantes se construyeron categorías teórico empíricas teniendo como referencia el marco del enfoque complejo de competencias el cual enfatiza “asumir las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente”. (Tobón 2008: 17)

Las categorías que finalmente quedaron construidas son:

Formación y capacidad: Incluyó todas las respuestas que tenían relación con el aprendizaje de conocimiento específico (sa-

ber conocer). El 89% de los alumnos de la Facultad de Psicología indicó esta categoría.

Abordaje de nuevas tareas: Incluyó todas las respuestas que tenían relación con la realización de tareas específicas que permitan aprender la práctica y la actuación en entornos reales (saber hacer). El 30% de los alumnos de la Facultad de Psicología indicó esta categoría.

Compromiso ético: Incluyó respuestas vinculadas al (saber ser y saber convivir). El 69% de los alumnos de la Facultad de Psicología indicó esta categoría.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, en la Facultad de Psicología se encontró mayor concentración de respuestas en la categoría Formación y Capacidad, observándose en segundo lugar concentración de respuestas en la categoría Compromiso ético.

Aprender de la experiencia....

La posibilidad de participar de nuevas experiencias, favorece la adquisición de nuevos aprendizajes, pero para que esto suceda, las situaciones educativas que se le presenten al alumno adscripto no deben estar muy alejadas de sus conocimientos previos ni de sus intereses. El participar en estos procesos de aprendizaje, experimentando competencias genéricas y específicas permite la adquisición actual de su rol de adscripto y facilita la adquisición de su futuro rol profesional.

Si desde los tutores se facilita un espacio de reflexión acerca de las experiencias del adscripto (vivencias, pensamientos, sentimientos movilizados durante el proceso formativo) se permitirá dotar de significado a la experiencia y facilitará el desarrollo de competencias.

REFERENCIAS

- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: Bogoya, D. y colaboradores. Competencias y proyecto pedagógico. Santafé de Bogotá, D.C: Unibiblos.
- Cuevas de la Garza, J., & Ibarrola Nicolás, M. (2012). Vidas cruzadas: Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. Revista de la Educación Superior, vol. XLII, núm. 165, enero-marzo, 2013, pp. 125-148. Méx.
- De la Garza Toledo, E. (2011). Más allá de la fábrica: los desafíos teóricos del trabajo no clásico y la producción inmaterial. Nueva Sociedad, 232, 50-70.
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (22), 747-767.
- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. Propuesta Educativa, 40, 22(2), 48-63.
- Massot y Feisthammel (2003). Seguimiento de la competencia y de la formación. Madrid: Ediciones AENOR.
- Tobón, S. (2008) La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. Universidad autónoma de Guadalajara.
- Vasco, C.E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? Educación y Cultura, 62, 33-41.

BIBLIOGRAFÍA

- Jacinto, C. (2010). La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades. Buenos Aires: Teseo/ IDES.
- Mazzetti, M.S. & Echeverría, J. (2009, diciembre). Incidencia de la práctica laboral en las expectativas de inserción laboral profesional de los estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Otero, A.E. (2011). Jóvenes estudiantes/jóvenes trabajadores. Rutas desiguales, recorridos divergentes. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 5, 175-195.

LAS PRACTICAS AD – HONOREM EN EXTENSIÓN: LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL – OCUPACIONAL Y LA INCLUSIÓN DEL DISPOSITIVO SUPERVISIVO

Mazzetti, María Silvina; Demasi, María de las Mercedes
Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte de la articulación de experiencias y resultados de dos proyectos: El primero es un proyecto de investigación que se inscribe en el Grupo SOVIUC (OCS 192/92), el cual analiza las prácticas en docencia, investigación y/o extensión no curricularizadas en el Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en Psicología. Se analizaron los resultados de la administración de entrevistas semi – estructuradas a 64 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNMdP, que realizan prácticas no curricularizadas en las cuales se indagaron datos referidos a la participación en las prácticas de docencia-investigación-extensión. El segundo proyecto es el proyecto de extensión: “Programa de Orientación Vocacional Ocupacional en escuelas de gestión municipal: una herramienta de inclusión social”. La inserción en este proyecto, permite al estudiante aprender diversas maneras de aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación. Asimismo, requiere de un acompañamiento por parte de los docentes responsables de los proyectos de extensión. Esto es manifestado tanto por los estudiantes en las respuestas a la entrevista semiestructurada aplicada como así también es reconocido por los directores del proyecto de extensión. Este acompañamiento es brindado a través del dispositivo supervisivo, el cual involucra un rol activo del tutor/director del proyecto.

Palabras clave

Practicas - Ad honorem - Extensión - Dispositivo supervisivo

ABSTRACT

THE PRACTICES AD - HONOREM IN EXTENSION: THE VOCATIONAL ORIENTATION - OCCUPATIONAL AND THE INCLUSION OF THE SUPERVISORY DEVICE

This work is part of the articulation of experiences and results of two projects: The first is a research project that is part of the SOVIUC Group (OCS 192/92), which analyzes the practices in teaching, research and / or extension. curricularized in the Study Plan of the Degree in Psychology. The results of the administration of semi - structured interviews were analyzed to 64 students from the Faculty of Psychology of the UNMdP, who carry out non - curricular practices in which data related to participation in extension practices were investigated. The second project is the extension project: “Occupational Vocational

Guidance Program in municipal management schools: a tool for social inclusion”. The insertion in this project allows the student to learn different ways to apply the knowledge acquired during the training. Likewise, it requires an accompaniment on the part of the teachers responsible for the extension projects. This is manifested both by the students in the responses to the semi-structured interview applied as well as it is recognized by the directors of the extension project. This accompaniment is provided through the supervisory device, which involves an active role of the tutor / project manager.

Key words

Practices - Ad honorem - Extension - Supervisory device

Introducción:

El proyecto de investigación se inscribe en el Grupo SOVIUC (OCS 192/92) que viene investigando desde diferentes ámbitos y perspectivas la problemática de Educación Superior. El grupo de investigación estudia el sentido que tiene para los estudiantes de grado el trabajo académico ad honorem. Ha indagado y analizado los sentidos del trabajo en los alumnos adscriptos pertenecientes al ámbito universitario. En esta oportunidad se analizan las actividades de los estudiantes de la Facultad de Psicología que participan de prácticas no remuneradas en extensión que no están curricularizadas como obligatorias en el plan de estudio. También se indaga sobre la visión de profesores y directores de proyectos de extensión acerca del estudiante adscripto. En esta oportunidad se abordan las prácticas desarrolladas por los profesores / directores integrantes del proyecto de extensión de la Facultad de Psicología - UNMdP: “Programa de Orientación Vocacional Ocupacional en escuelas de gestión municipal: una herramienta de inclusión social”. Se indagó respecto de la formación, y seguimiento de adscriptos que participaron del proyecto.

La posibilidad de participar en Proyectos de extensión, permite al estudiante aprender diversas maneras de aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación. En el caso específico de este proyecto de extensión, les permite a través de sus prácticas colaborar, por medio de acciones participativas, a que los estudiantes del último año del nivel secundario construyan competencias, habilidades y estrategias para afrontar la proble-

mática de la elección ocupacional de un modo fortalecido. Esta participación del estudiante de psicología necesita de un espacio de contención en los aspectos actitudinales y procedimentales necesarios para la construcción del ejercicio del rol profesional. Esta contención es brindada en el caso de este proyecto de extensión a través del dispositivo de supervisión de carácter formativo, el cual involucra un rol activo del tutor/director del proyecto.

Metodología:

El grupo de investigación realizó un estudio de tipo exploratorio-descriptivo utilizando un abordaje metodológico cuanti-cualitativo. Los participantes de este estudio han sido la totalidad de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata que participan de manera no remunerada en actividades de docencia, investigación y/o extensión (n=64), que no conforman prácticas obligatorias en el Plan de Estudio de la carrera.

Instrumentos: Se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: A los alumnos se les administró una encuesta para relevar datos socio-demográficos, laborales y académicos. Asimismo, se les administró una entrevista específicamente diseñada para esta investigación para indagar diversos aspectos de la participación de los estudiantes en estas actividades académicas. A los docentes se les administró una entrevista donde se recababan aspectos vinculados a la selección, acompañamiento y evaluación de los estudiantes seleccionados para su proyecto.

La perspectiva de los estudiantes

En el presente trabajo se analiza la información que el estudiante ad honorem otorga a la experiencia transitada respecto de los proyectos de extensión.

Los alumnos participantes de estos proyectos expresan el deseo de incorporarse a los espacios de extensión valorándolos como experiencias de aprendizaje y de apertura a la comunidad. Manifiestan haber transitado sus experiencias atravesando distintas sensaciones de nervios, ansiedad, inseguridad e incertidumbre frente a las tareas a realizar. No obstante, mencionan el acompañamiento y la apertura de los tutores como facilitadores de la tarea a realizar. Destacan las características de los tutores que acompañan al estudiante en la resolución de problemas y en la utilización de enfoques creativos que los sitúa en la búsqueda de nuevas soluciones. Enfatizan como fundamental la posibilidad de que el tutor facilite un espacio que fomente la reflexión grupal y el razonamiento ético dentro de la toma de decisiones. El espacio de reflexión demandado, es una de las propuestas metodológicas abordada por los profesores/directores del proyecto de extensión: "Programa de Orientación Vocacional Ocupacional en escuelas de gestión municipal: una herramienta de inclusión social".

La perspectiva de los profesores integrantes de este programa

Los profesores integrantes del programa entienden que la experiencia que los estudiantes asumen en las labores efectuadas en los proyectos de extensión promueve de modo integral la articulación teórico-práctica del saber y hacer profesional, a la vez que promueve una sensibilidad social que es precursora del accionar en el contexto histórico social donde los estudiantes se involucran.

Piensen al estudiante que atraviesa la experiencia de extensión no solo como un sujeto epistémico sino como un sujeto social. Reconocen que el conocimiento empodera y quien posee ese poder debe asumir un compromiso social que esté a la altura de los valores y prácticas que caracterizan el ejercicio profesional, en particular, y el comportamiento como ciudadano, en general. Plantean una tarea docente comprometida a partir de construir dispositivos que promuevan la emergencia de la reflexión en los espacios formativos.

El dispositivo de formación

Actualmente se sabe que las teorías que han adquirido mayor influencia en la promoción del proceso de construcción de conocimientos y saberes significativos son aquellas que están asociadas a los principios de educación experiencial y del aprendizaje colaborativo. Estas modalidades formativas se encuadran en un enfoque centrado en el pensamiento y afectividad del estudiante. Están orientadas a suscitar el logro de una autonomía creciente en la adopción de la toma de decisiones, proponiendo con este objetivo, experiencias de aprendizajes basadas en la reflexión del alumno. En esta línea de formación se busca la articulación entre la teoría y la práctica, los individuos, la institución y los contextos, que son clave para la construcción del conocimiento profesional.

Este proceso formativo se vincula con constructos teóricos referidos a la metacognición, la evaluación formativa, la comprensión crítica, el cambio conceptual, la motivación, los sistemas de creencias y los posicionamientos ideológicos.

La formación profesional implica la consecución de un trayecto –concepto muy utilizado en la bibliografía pedagógica francófona– que hace referencia no solamente a un proceso vivencial que se continúa en el tiempo, sino también que ese recorrido compromete a la totalidad de la persona y por tanto, posee un carácter diferenciado o individualizado.

El dispositivo pedagógico utilizado para llevar a cabo este trayecto está referido al constructo elaborado por Michel Foucault, definiendo la función metodológica de este concepto por su capacidad para relacionar elementos heterogéneos y analizar de qué manera los resultados de su interrelación producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad en una formación histórica determinada. En la pedagogía francesa, su uso se ha extendido, entendiéndolo al mismo como un conjunto de actividades pedagógicas que se integran formando un conjunto

coherente, que se combinan intencionadamente para facilitar un aprendizaje.

Se entiende entonces al dispositivo tanto en su aspecto organizativo de los medios pedagógicos, como en su dimensión afectiva de promoción de una actitud, tendencia o disposición en los sujetos durante el proceso de formación. En este proceso el desafío es diseñar propuestas que potencien la capacidad de los estudiantes, futuros profesionales de la psicología, para la reflexión en y sobre la acción.

Se entiende a la formación como un proceso complejo, cuyo entramado se conforma por las interacciones entre el o los formadores, él y los estudiantes, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo en un contexto socio histórico determinado.

Souto (2006) hace referencia a la necesidad de comprender a la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad. La formación es entonces un trayecto, un espacio flexible y de construcción.

El dispositivo de formación es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el objetivo de crear situaciones para que los estudiantes que participan en ellas se modifiquen a través de las interacciones consigo mismos y con los otros, pudiendo efectuar una lectura activa de las situaciones cambiantes, apropiándose de nuevos saberes, interiorizando un sistema de actitudes y construyendo competencias pertinentes para efectuar intervenciones que le demandara el rol profesional.

Las prácticas extensionistas, ejercidas por medio de los proyectos de extensión brindan a los estudiantes dispositivos legítimos a través de los cuales logran articular la práctica con la teoría, promoviendo además el acercamiento real a las problemáticas actuales que atraviesa nuestro campo disciplinar.

En las Jornadas de Extensión del Mercosur (Tandil 2014) se concluye que la extensión no trata de leer las necesidades de la comunidad desde la universidad, sino que las necesidades deben surgir del diálogo. Aprendiendo docentes, estudiantes y comunidad en contexto, poniendo en diálogo el saber popular y el saber científico. Se postula que todo estudiante debería transitar por la práctica de extensión como forma de compromiso para lograr mayor sensibilización y compromiso con las problemáticas sociales que lo rodean y en las cuales está inmerso.

Desde esta perspectiva se ubica al estudiante que atraviesa la experiencia de extensión no solo como un sujeto epistémico sino como un sujeto social, donde se reconoce que el conocimiento empodera y quien posee ese poder debe asumir un compromiso social que esté a la altura de los valores y prácticas que caracterizan el ejercicio del rol profesional.

El paso del estudiante por un proyecto de extensión es pensado como una acción dirigida a la promoción de la sensibilidad social y el compromiso social; estos últimos, aspectos deseables en la construcción del sistema de actitudes que debería poseer el perfil del egresado de la carrera de psicología.

Conclusiones

Las técnicas utilizadas (encuestas, entrevistas) posibilitaron obtener información sobre las características de la formación de los estudiantes que realizan prácticas no curricularizadas como extensionistas.

La inclusión en este tipo de prácticas provoca en el estudiante diferentes sensaciones que se consideran imprescindibles trabajar a través de los dispositivos de formación, como lo es en este caso el dispositivo supervisivo.

La aplicación de este dispositivo implica un acompañamiento al alumno el cual impone un fuerte rol mediador. La mediación será realizada a través de las interacciones entre el profesor, los alumnos que realizan la práctica de extensión y los materiales traídos de la experiencia, incluyendo la realidad del contexto socio-histórico de la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y Mora, S. (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras – Novedades Educativas.
- Castro, J.O. y Espinoza, J. (2006). "Políticas de extensión: universidad pública y compromiso social", en actas del II Congreso nacional de extensión universitaria, Ediciones Suarez.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Mazzetti, M.S. & Echeverría, J. (2009, diciembre). Incidencia de la práctica laboral en las expectativas de inserción laboral profesional de los estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ponencia presentada en el IV Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.
- Mazzetti, M.S. "Trayectorias formativas y prácticas laborales de los estudiantes avanzados de la facultad de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata", presentado en XVI Jornadas de Investigación. Quinto encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, 2009
- Pacenza, M.I., Cordero, S. (2003). *Universidad y Sociedad. Trayectorias Laborales de los psicólogos egresados de la UNMDP*, Ediciones Suárez, Buenos Aires, Mar del Plata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.
- Souto, M. (1999). *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

EFECTOS DEL DISCURSO INCLUSIVO EN LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA ESCUELA COMÚN DESDE LA PERSPECTIVA DEL MAESTRO INTEGRADOR

Montenegro, Sergio
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente texto corresponde a un fragmento del Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede en Argentina. Parte de una escena o situación de la propia práctica profesional cuyo escenario transcurre en una Escuela Secundaria del sector privado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A lo largo de la Carrera, se ha podido arribar a la construcción de un caso paradigmático, el cual permite alumbrar el problema del efecto del discurso de la Inclusión y el “todos a la escuela” y sus respectivas incidencias en la subjetividad de los sujetos con NEE. Desde aquí, se ofrece una lectura de las escenas desde tres dimensiones de análisis: subjetiva, institucional y socio-histórico/cultural. El marco teórico utilizado será el del psicoanálisis, el cual se utilizará como herramienta de lectura de situaciones que confieren a las problemáticas educativas. La metodología utilizada será la de estudio de caso, la cual se centrará en mostrar las tensiones existentes entre el sujeto integrado, la institución escolar y el maestro integrador

Palabras clave

Inclusión educativa - Necesidades educativas especiales - Trayectoria escolar - Maestro Integrador

ABSTRACT

EFFECTS OF THE DISCOURSE INCLUDED IN THE SUBJECTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE COMMON SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF THE INTEGRATING TEACHER

SUMMARY The present text corresponds to a fragment of the Final Work Integrator of the Career of Specialization in Social Sciences with mention in Psychoanalysis and Socioeducative Practices, of the Latin American Faculty of Social Sciences, with headquarters in Argentina. Part of a scene or own professional practice situation whose scenario is transferred to a Secondary School of the Private Sector of the Autonomous City of Buenos Aires. Throughout the race, it has been possible to arrive at the construction of a paradigmatic case, which allows to illuminate the problem of the effect of inclusion and the “all to the school”

and their respective incidences in the subjectivity of the subjects with SEN. From here, a reading of the scenes of three dimensions of analysis is offered: subjective, institutional and socio-historical / cultural. The theoretical framework will be used in psychoanalysis, which will be used as a tool for reading situations that confer educational problems. The school methodology and the integrating teacher.

Key words

Educational inclusion - Special educational needs - School trajectory - Integrative Teacher

Viñeta clínica

“Son las 8 am. Como de costumbre firmo el libro de “entrada y salida” que se encuentra en la sala de preceptoría. Saludo a docentes que se encuentran al paso, y miro a través de las ventanas de las puertas antiguas (tendrán unos 100 años) a los alumnos que se encuentran contiguos a la sala de tercer grado que es donde se encuentra el adolescente del cual soy su maestro integrador y que llamaré “R”. Abro la puerta, y ahí se encuentra él, sentado en frente del profesor, dormido y mirando a cualquier parte. Lo saludo, dos veces, me mira y me extiende su mano, le señalo sacar la carpeta y que es hora de tomar apuntes. “R” tiene un pequeño desfase respecto del desarrollo corporal, a sus quince años, tiene una estatura de un niño de 10, y su forma de relacionarse con los pares y los adultos es desde una posición medianamente infantil. Para tratar de que comience a tomar apuntes le comienzo a nombrar las películas de Disney qué tanto le gustan, las nombra conmigo se ríe y comienza a estar más presente en el aula. A “R” le cuesta mucho mantener la atención en una actividad por lo cual, se cansa o aburre bastante seguido, ante esto, es que muchas veces necesitamos salir a dar una vuelta por el colegio, o a que “R” se moje la cara, y vuelva a entrar al aula más despierto y de mejor humor. En cierta forma “R” muestra una apatía por el colegio. Muy pocas materias llaman la atención de “R” ya que su “mundo” corresponde más bien a los subtes (conoce cada estación de subte de buenos aires), las calles, los barrios, y las películas de Disney. Ese es su universo simbólico en donde “R” se siente

cómodo, muchas veces cuando tiene tiempo libre en la sala de clases “R” dibuja las líneas de subte, escribe los barrios de la ciudad o realiza una programación de su grilla de películas que tiene que ver durante el mes.

En los contenidos curriculares “R” tiene adaptaciones, él trabaja con los contenidos mínimos que ofrece cada materia. “R” mantiene buenas calificaciones y por los docentes es querido y le dan cierto margen de permisividad y tolerancia, lo cual significa un camino un poco más expedito para su integración.

Para “R” la vida escolar es dentro de todo amigable, los directivos lo conocen, los alumnos del colegio también, sin embargo muchas veces se quiere ir antes de finalizado su horario, manifestando que está cansado, aburrido y un mal humor que muchas veces es imposible de explicar, solo se tiene el dato que ya no quiere estar más en el colegio y que necesita que lo vengán a buscar. Por lo general, lo viene a buscar el padre, el cual bajo ninguna circunstancia debe retrasarse ya que esto implica un malestar profundo de “R” que termina en berrinches y “malos días”. También es pertinente señalar que “R” de vez en cuando da patadas y empujones solo a un ex compañero a quien suele buscar para saludarlo y este no le da mucha importancia o lo esquiva, también pasa esto mismo con la profesora de inglés con la cual en clases se lleva bastante bien, pero en el recreo o cuando ella está en los pasillos “R” la empuja o le da puntapiés, esta docente tiene como características ser muy entusiasta y tener mucha “energía” tiene una voz aguda y es muy cariñosa. Estas actitudes le han traído uno que otro problema a “R” ya que desde la institución le han advertido que si no cambia su conducta tendrá que buscarse otro colegio.

“R” con sus pares casi no se comunica, algunos de sus compañeros lo convocan a charlar pero lo posicionan en un lugar de niño, a su vez las compañeras mujeres lo toman como alguien tierno e inocente. bajo estas condiciones es que “R” en los recreos suele revolotear por el patio y caminar solo. En este ámbito la madre de “R”, por recomendación de su Neuropsiquiatra piden que “R” pueda comenzar a mantener charlas y generar vínculos con sus compañeros, sin embargo, “R” no demuestra interés ante esto y prefiere estar en su “mundo” o revolotear por el patio. “R” a su vez, insiste muchas veces en quedarse en el pasillo que separa a primaria de secundaria para ver a sus ex maestras de primarias, ante estas “R” es como un “bebé” ya que lo abrazan y acarician, llenándolo de mimos.

En este sentido es que el colegio tiene una apertura a lo que son las políticas de inclusión de sujetos con NEE. Sin embargo, en algunas ocasiones mantiene posturas un tanto homogeneizadoras para pensar a los chicos con integrador, un ejemplo de ello es cuando “R” ha dado los empujones a la profesora de Inglés, y a este se lo ha amenazado con expulsarlo, se le ha sancionado con escritos en la libreta dirigido a sus padres, como si fuese un alumno más. Esta rigurosidad es propia de la Directora del colegio, la cual tomó la conducción recién este año, ya que el Director anterior se jubiló y ella al ser la Directora de Primaria

quedó este año en el secundario, por lo cual, mantiene cierto aspecto o rasgos propios de los mecanismo de control del colegio primario, un ejemplo de ello son las formaciones en el patio, donde todos los días se les da una orden, consejo, o amenaza a los alumnos, también se puede vislumbrar su visión respecto de la Integración Escolar en el nivel secundario, en donde para ella todos los integradores deberían estar al lado de sus integrados al momento del recreo, dejando por fuera la autonomía propia de esta edad.

Además sus pares no logran coincidir con los intereses de “R”, como conversaciones, pasatiempos, entre otros. Sumándose a esto, la edad de sus compañeros los cuáles se encuentran en plena pubertad, “R” no encaja y queda en los bordes de la institución rondando por los pasillos, acompañado de su Maestro Integrador.

1. Alienación y separación

Para Lacan, los primeros años del infante demuestran la dependencia a los significantes del Otro, en la cual el sujeto se mantiene alienado a los significantes que devienen de los primeros Otros significativos, es aquí donde el infante comienza a formar sus ideales, identificaciones, es decir los pilares del desarrollo psíquico, estos cimientos no son sólidos sino más bien, tienen un punto de corte, el cual corresponde a la separación, mecanismo por el cual el sujeto logra separarse de ciertos significantes del Otro. Una de las etapas de la vida en donde se produce una reconfiguración de los ideales y la identidad es en la adolescencia, esta reconfiguración es producto de que existe una elección del sujeto por ciertos significantes e ideales. En el caso de “R” puede ubicarse en esta etapa, es decir se encuentra en la “primavera de la vida” época por la cual “R” está transitando sus 15 años en un tercer grado de secundario. Y es en esta etapa donde los sujetos comienzan a desobedecer ciertos ideales paternos y sociales, en donde el sujeto logra una independencia mediante los mecanismos de **separación** de aquellos significantes que le son impuestos y por otro lado se **aliena** a otros ideales y significantes.

En esta dimensión subjetiva podemos citar a Perla Zelmanovich quien señala que las operaciones de **Separación y Alienación** serán cruciales para darle una realización al sujeto dentro de nuevas cadenas significantes que sean producto de su despliegue en la cultura y lo social, de esta manera se logra un nuevo re-anudamiento del sujeto en una cadena significativa (Zelmanovich, 2018) En este sentido podríamos señalar a la Escuela como un lugar social en la cual los sujetos logran re-anudar a otras cadenas significantes, distintas a las de su familia, en este ámbito si pensamos los efectos del discurso inclusivo en “R” el tránsito por la escuela común, más allá de la inclusión en sí misma, existen un abanico de “inclusiones” a las cuáles puede “R” hacerse participe, un ejemplo es elegir un estilo musical y generar lazo a partir de esto, o, intercambiar historietas de comics con sus compañeros de grado, Quizás aquí con estos

datos, podemos insinuar que uno de los efectos positivos del discurso inclusivo es que el sujeto con NEE tiene una mayor oferta de procesos de identificación.

Sin embargo, podemos apreciar en el caso de “R” cómo estos discursos que provienen del Otro, por un lado los parentales, como sociales dificultan el despliegue de “R” en relación al mecanismo de separación. Esto queda reflejado en el señalamiento de la directora del establecimiento, la cual pide a los maestros integradores que a los alumnos integrados no se los deje solo, menos en el recreo. Estas condiciones para la trayectoria escolar de “R” si se piensa como Perla Zelmanovich en donde la Escuela es el lugar que permite a los sujetos poder encontrarse con sus pares y ser ese lugar exogámico que facilita las identificaciones y desidentificaciones que le permitan a “R” formar su identidad.

Por lo tanto, si la orden por parte de la directora al maestro integrador de la constante vigilancia a “R” genera en la consecuencia de que no exista espacio que esté libre de la mirada institucional y del maestro integrador, impide que “R” logre generar ese encuentro con sus pares en el recreo, o, en los tiempos muertos del pasillo, estos encuentros que facilitan el lazo social y la posibilidad de diálogo, y que también permiten los procesos de identificaciones mediante los mecanismos de alienación y separación.

El caso más extremo de esta falta de espacio para que “R” logre desplegar estos mecanismos son los empujones que da “R” a la docente de inglés, en donde dichos empujones serían el indicio de esa falta de lugar para que “R” se logre separar de los discursos parentales, en donde, quizás a modo de enunciación sus empujones manifiestan su decir en aquello que se dice de él. Es decir, si bien los efectos del discurso inclusivo que permiten que “R” pueda realizar su trayectoria escolar en la escuela común, no implica que este garantizado su lugar como sujeto enunciativo dentro de la institución escolar, claro está, pensándolo más allá de los determinantes duros de la Escuela.

Y por qué no, poder pensar “el empujón” que le da “R” a la docente de inglés como una forma de “R” de habitar ese lugar del cual carece.

En este sentido, la autora Susana Brignoni señala que la inclusión del sujeto hablante en aquello que se dice de él, es clave, añade que hay que fijarse en el lugar de enunciación del sujeto (Brignoni, Flacso 2018).

Para Susana Brignoni, el psicoanálisis investiga por medio del síntoma el punto ciego de lo social “el síntoma lo tomamos como una respuesta, como un modo de tratar que el sujeto ha encontrado o inventado frente a un real que le resulta insopportable” (Brignoni, Flacso 2018) en el caso de “R” podemos ubicar que a “R” este encuentro con lo real, ese real que se le presenta en lo social de la escuela, el cual le es imposible de simbolizar o tramitar por la palabra y por lo tanto podríamos ubicar en esta escena, el empujón de “R” como un síntoma en respuesta a aquello insopportable, en la cual podemos existen ciertos rasgos

identificatorios en la profesora de inglés que se podrían parecer a los de su madre, o al deseo materno que enloquece, dicho de otra forma, la profesora de inglés cada vez que ve a Rodrigo lo comienza a llenar de preguntas, sumado a esto, mantiene un tono de voz agudo y fuerte. Por lo cual, no sería del todo descabellado, pensar este acto de empujar como una separación fallida hacia el otro, o de regular ese deseo materno.

2. Autoridad y desobediencia

Ahora bien, podemos vislumbrar la paradoja que se genera en esta constante vigilancia de “R” en donde al no poder separarse del Otro termina cometiendo un acto de irrespetuosidad a la **autoridad**, en donde la directora señala que el empujón de “R” a la docente es una agresión a la autoridad, aquí es donde se puede suponer que el empujón que da “R” a la profesora de Inglés es un recurso de “R” que tiene para separarse del Otro. Y es que “R” no posee otra herramienta más que el empujón, es decir “R” da un tratamiento corporal aquello que lo aplasta. En este sentido, podemos seguir avanzando, viendo al empujón como una desobediencia, como señala Perla Zelmanovich esto nos puede funcionar como camino al inconsciente:

“lo que se presenta como desobediencia, requiere suponer que allí hay un enigma a ser escuchado a partir de la literalidad de los dichos o de las acciones, pero, para situar el lugar desde el cual enuncia el sujeto esos dichos. Ese lugar es su decir, que es inconsciente y que trasunta alguna verdad subjetiva con respecto a su posición en relación a ese Otro” (Zelmanovich, p6, 2018) (FLACSO, p6, 2018)

En este sentido al empujón se lo podría pensar por un lado como una enunciación de “R” hacia el Otro, como un síntoma el cual nos permite rastrear la posición en relación a ese otro y como una desobediencia la cual, implica sostener una posición ética ante la manera de enunciar y sintomatizar de “R”. Por lo cual, es importante resaltar que si nos apegamos a las normas institucionales se caería en el error de leer la escena desde un plano moral, tal cual lo hace la directora, por lo tanto, el maestro integrador debe correrse de dicho lugar para abordarlo de una manera ética.

Entonces, si retomamos las palabras de la directora catalogando al empujón de “R” sobre la profesora de Inglés como un acto de agresión a la autoridad, y sancionando a “R” con una nota en la libreta, surgen las preguntas propia de la época: es verdad que se ha perdido el respeto por la autoridad? es una sociedad cada vez menos simbólicamente armada? es necesario lograr mano dura ante situaciones como por ejemplo la agresión a un profesor? ante esto Perla Zelmanovich señala:

“Hay un “diagnóstico” llamado “crisis de autoridad” que se re-alimenta y que se extiende al campo educativo en las versiones más variadas”. Y explica: “... Cuando estas dificultades sólo se enmascaran bajo los ropajes de la mentada crisis, se visten de construcciones que están al servicio de alimentar y cohesionar imaginarios y sentires colectivos que lejos de aportar a pensar

una autoridad que se pueda sostener en las coordenadas sociales y culturales actuales, apelan a la nostalgia de una autoridad fuerte o a la abstención de toda autoridad posible”.

(Zelmanovich, P. p10, 2018) (Flacso, 2018).

Por lo cual, si el acto motriz de empujar a la profesora de inglés quizás no sea del todo sancionable desde un lugar disciplinario, sino más bien, se lo podría entender como un recurso que le sirve a “R” para intentar lograr la **separación** de la alienación al Otro que implica manifestar su posición frente a los discursos por los cuáles se encuentra atravesado, en este caso más puntual serían: el escolar, el familiar, el inclusivo, ante esto “R” más allá del empujón que enuncia su posición, “R” muchas veces se lo ve mostrarse con cierta apatía, como si se le obligara estudiar, o aprender los contenidos escolares, propios del mandato social, o del discurso inclusivo.

3. Lo real de la inclusión

Si revisamos las coordenadas en las cuáles “R” transita su trayectoria escolar, se puede ver como los discursos sociales contemporáneos van moldeando la subjetividad de “R” y su respectiva posición en el entorno institucional donde queda anexado a una baja capacidad de relacionarse con los demás y poca predisposición a tener vínculos significativos, esto responde al diagnóstico que tiene “R” el cual según el DSM V corresponde al Trastorno del Espectro Autista, por lo tanto se encuentra dentro del margen para que “R” sea diagnosticado con un grado de discapacidad en donde esto le permite acceder a una serie de beneficios y prestaciones, siendo una de ellas el acceso a la escuela común acompañado de un maestro integrador. En este sentido, como señala Rinaldo Voltolini (Flacso, 2018) que las políticas llamadas inclusivas, muy presentes en las sociedades occidentales contemporáneas, son un producto directo de cierta tentativa de perfeccionamiento de las instituciones democráticas, en la medida en que apuntan a disminuir, e incluso erradicar, la exclusión de algunos individuos de ciertos ámbitos sociales, como la escuela, impedidos de ese modo de ejercer sus derechos. En este contexto, en donde se desarrolla la inclusión social de “R” que en palabras de Rinaldo Voltolini sería esta tecnología de “perfeccionamiento democrático” (Flacso, 2018) en donde un ciudadano como “R” puede participar de los espacios comunes característicos de las sociedades modernas.

Sin embargo, por las cualidades subjetivas de “R” es que este universal de inclusión siempre tiene algo de “real de inclusión” (Rinaldo Voltolini, Flacso, 2018) y es en este encuentro con lo real en donde se juegan los des-encuentros con los ideales de la inclusión, un ejemplo de ello es cuando “R” y su escueta motivación para establecer vínculos sociales con los demás y sumado a esto la hiper vigilancia que propone la Institución para con “R” es que “R” no logra incluirse en este Universal de Inclusión que apuesta hacia un ciudadano participativo y reflexivo, por ende, este real de inclusión se puede ubicar como punto de malestar de las instituciones y profesionales tratantes. Un ejemplo de lo

“real de la inclusión” sería retomando lo narrado anteriormente, los empujones que le propicia “R” a su profesora de Inglés, esto sería aquello que no logra encontrarse dentro de lo esperado por parte de las instituciones escolares, En este sentido, se puede constatar que el encuentro con lo “real de la inclusión” como señala Voltolini (Flacso, 2018) por parte de la Institución escolar es algo a ser sometido a distintos tipos de sanciones, tratando de ocultar el carozo de todo aquello que se acaba de nombrar y que no logra cubrir o anticipar los empujones que “R” le propicia a su profesora de Inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Brignoni, S. (2003). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En Tizio, H. (Coord.) Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social (pp. 199-211). Barcelona: Gedisa.
- Lacan, J. ([1953] 2008). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis y Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista en 1956. En Lacan, J. Escritos I. (pp. 231-309 y 431-460). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1960) Posición del inconsciente, En: Lacan, J. Escritos 2 (pp. 789-808). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1964] 1990). El Seminario, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales en psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- Zelmanovich, P. (2013). Lidiar con la apatía bajo una transferencia reticular En: Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. (Tesis de Doctorado no publicada) Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires, Argentina, Capítulo 8, Tercera lección (L3- Cine), p. 218- 251.

POSIBILIDADES Y LÍMITES EN EL APRENDIZAJE: EL WISC-IV DESDE LA EVALUACIÓN DINÁMICA

Musci, María Cecilia; Gottheil, Bárbara
Universidad Católica Argentina. Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados centrales de una investigación realizada en el marco del Doctorado en Psicopedagogía (UCA), que apuntó a reconocer posibilidades cognitivas desde la perspectiva de la Evaluación Dinámica (ED) (Feuerstein, 1980; Sternberg, 1990). En este modelo la evaluación es considerada una situación de interacción en la que se realizan intervenciones para reconocer las potencialidades de los sujetos. El propósito principal fue establecer en qué medida la modalidad ED puede ser útil para la estimación de las habilidades lingüísticas con la adaptación argentina del WISC-IV (Taborda, Brenlla, & Barbenza, 2011), en estudiantes con dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura (DEAL) (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015). Para ello se elaboró una herramienta integrada por diversas estrategias. Se realizó un estudio cuasi experimental, con un diseño preprueba-posprueba con grupo de control, con estudiantes de las provincias de Río Negro y Neuquén. Los resultados mostraron que la modalidad ED es una alternativa válida y enriquecedora para la administración del WISC IV en niños con DEAL. Las estrategias de apoyo explícitas pero que suponen una guía indirecta revelan las potencialidades para el aprendizaje y pueden generar modificaciones cognitivas que se transfieran a otras actividades del dominio verbal

Palabras clave

Evaluación Dinámica - WISC-IV - DEAL - Habilidades lingüísticas

ABSTRACT

POSSIBILITIES AND LIMITS ON LEARNING: THE WISC-IV FROM DYNAMIC ASSESSMENT

This paper presents the main results carried out in the framework of the Doctorate in Psychopedagogy (UCA), which aims to recognize cognitive possibilities from the perspective of Dynamic Assessment (DA) (Feuerstein, 1980, Sternberg, 1990). In this model, evaluation is considered an interaction situation in which interventions are carried out to recognize subject's potential. The main purpose was to establish to what extent the ED modality can be useful for the assessment of language skills with the Argentine adaptation of the WISC-IV test (Taborda, Brenlla, & Barbenza, 2011), in students with Specific Reading Disabilities, SRD, (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015). For this purpose, an experimental tool integrated by various strategies was developed. A quasi-experimental study

was carried out with students from the provinces of Río Negro and Neuquén, through a pre-test-post-test design with a control group. Results showed that the ED is a valid and enriching alternative for the administration of WISC IV in children with SRD. The explicit support strategies, which involve an indirect guide, reveal learning potentialities and can generate cognitive modifications that are transferred to other activities of the verbal domain.

Key words

Dynamic Assessment - WISC-IV - Specific Reading Disabilities - Language skills

La evaluación de las DEAL para la comprensión: hacia una visión prospectiva.

La psicopedagogía se ha desarrollado a partir del aporte de diferentes áreas del conocimiento como una disciplina dedicada al diagnóstico, tratamiento y prevención de las diversas problemáticas que se presentan en el aprendizaje escolar y en el aprendizaje en sentido más amplio. En este campo, se plantea la necesidad de realizar una evaluación lo más precisa posible de las capacidades para el aprendizaje en niños y niñas que se encuentran con obstáculos para avanzar en la construcción de los conocimientos.

Sabemos que las perturbaciones que se presentan en el aprendizaje han sido analizadas desde diversas perspectivas teóricas e identificadas con distintas denominaciones. De hecho, esta temática es actualmente un terreno de profundas controversias, y ha experimentado numerosos cambios en su desarrollo histórico. A partir de su surgimiento como dificultades de aprendizaje, a mediados de la década de 1960, se han propuesto numerosas formulaciones, que aunque presentan marcadas diferencias, se han caracterizado por un fuerte reduccionismo, pues cada una de ellas destaca etiologías distintas y, en consecuencia, criterios de evaluación y de intervención igualmente diversos (Escoriza Nieto, 1998).

Se comenzó entendiendo la dificultad de aprendizaje (DA) en un sentido amplio, incluyendo todo tipo de dificultades en la escuela, de mayor o menor grado, las cuáles requerirían una atención educativa especial. Esta noción se fue modificando, pasando a una definición con un sentido restringido, como dificultades específicas en el aprendizaje (DEA).

Hacia principios de la década de 1980, las limitaciones de los modelos tradicionales dieron lugar al surgimiento de nuevas

propuestas que impulsaron un profundo cambio en la conceptualización de las dificultades, problemas o trastornos en el aprendizaje. Se hizo evidente que es necesario incluir las múltiples dimensiones que tienen incidencia en la producción de dichas problemáticas, desde las de orden orgánico o psicológico hasta las de orden pedagógico, institucional, familiar, cultural, social, político, económico, etcétera, y sus posibles interacciones (Meltzer, 1994; Torgesen, 1991).

En consecuencia, se ha puesto de relieve que la evaluación diagnóstica del aprendizaje de los alumnos no puede desconocer la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas en las cuales ellos participan en colaboración con otros. Esto permite ampliar la mirada, desde el sujeto, hacia la situación de interacción en la que se encuentra inserto. Se hace necesario considerar, entre otros aspectos, las condiciones del contexto que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, un objetivo central de la tarea psicopedagógica debería ser la estimación de las posibilidades de aprovechamiento de las diversas intervenciones que propician que los sujetos construyan sus aprendizajes (Malbrán, 2015).

Tradicionalmente, se ha dado por sentado que el diagnóstico de las capacidades intelectuales de los sujetos permitiría estimar el desempeño escolar, el cual exige el desarrollo de esas capacidades. Sin embargo, en la actualidad, uno de los temas de discusión recurrentes es el alcance de los test tradicionales para revelar la capacidad de aprender en estudiantes con diversas problemáticas en el aprendizaje. Fundamentalmente, en qué medida dicha evaluación es de utilidad para brindar información relevante a los fines de la intervención pedagógica. De hecho, hoy la evaluación de la inteligencia no se reduce a la aplicación y corrección de un test, sino que se considera imperioso un uso inteligente de los mismos (Elichiry, 2004). Durante la misma se debería apuntar no solo a identificar las capacidades actuales de los sujetos, sino también la posibilidad de intervenir para su mejora, para lo cual se hace necesario reconsiderar los modos de indagación (Castorina, 2016). En este sentido, consideramos que es compatible la implementación clásica de los test de evaluación de la inteligencia junto con otros usos que apunten a diferenciar las diversas condiciones de las personas ante las pruebas, a partir de proponer ciertas variaciones en la forma de administrarlas.

Las propuestas que se vinculan con la Evaluación Dinámica (ED) han realizado un aporte significativo en este campo. Este enfoque se sostiene en los aportes de Vygotsky (1988) en relación a la categoría de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Mientras que en los test administrados en forma estándar la tarea se realiza procurando que no se produzca el aprendizaje en la situación de evaluación, en este modelo se trabaja a partir de pensar la evaluación como una situación de interacción en la que el evaluador brinda retroalimentaciones y distintos tipos de ayuda. Las bases teóricas de la ED se han establecido hace bastante tiempo (Feuerstein, 1980; Luria, 1979; Sternberg, 1990), y fueron

desarrolladas por diversos grupos de investigación en distintos lugares o con diferentes herramientas. Entre las décadas de los años 80 y 90 se han realizado numerosas investigaciones que han apuntado a un uso de las pruebas con fines predictivos, para estimar cuáles son las posibilidades para avanzar en el aprendizaje, o en función de analizar el aprovechamiento que un sujeto tendrá de un programa de aprendizaje específico. La mayoría de estas investigaciones se han enfocado en evaluar capacidades intelectuales generales, a fin de reconocer las potencialidades para los aprendizajes en forma genérica (Caffrey, Fuchs, & Fuchs, 2008). En las últimas décadas, las investigaciones se han enfocado cada vez más en la evaluación/intervención en dominios específicos, directamente vinculados con el conocimiento académico. La ED pasó a centrarse en contenidos delimitados y a desarrollarse prioritariamente en contextos escolares (Haywood & Lidz, 2007).

En relación a las DEA, se considera que la ED puede ser una herramienta valiosa para estimar las potencialidades de los sujetos y establecer posibles estrategias de intervención. Por lo tanto, puede ser un recurso para complementar el uso de las técnicas psicométricas en los procesos de evaluación. En consonancia con el análisis de procesos desde la perspectiva neuropsicológica, existen algunas propuestas en este sentido, más o menos estandarizadas, que permiten sostener su validez y pertinencia (Brenlla & Taborda, 2013; Cayssials, 1998; Glasser & Zimmerman, 1987; D. Wechsler et al., 2004). Sin embargo, a fin de realizar indagaciones que vinculen el ámbito de la clínica y el ámbito educativo, se requiere establecer relaciones claras entre las áreas indagadas en la evaluación cognitiva y el dominio del aprendizaje en cuestión.

De hecho, la evaluación de las habilidades lingüísticas es ineludible cuando se trata de las DEA, ya que tanto el lenguaje oral como el escrito se apoyan en procesos propios del dominio verbal (Bustos Ibarra, 2017). Este tipo de dificultades se centra en un área que define las posibilidades para avanzar en la trayectoria escolar, y es determinante para el desarrollo posterior. La posibilidad de analizar las habilidades lingüísticas en función de sus implicancias para el aprendizaje de la lectura puede ser potenciada mediante la implementación de la ED, a fin de recuperar las funciones predictiva y prospectiva de la evaluación psicopedagógica.

La evaluación de las DEAL: los aportes de la ED.

Para encuadrar este trabajo, se partió de la conceptualización las DEA como las dificultades en algunos contenidos escolares que tendrían un carácter inesperado, dado el aprendizaje sin dificultades de otras áreas del aprendizaje escolar y las capacidades de los niños y niñas. La evolución de las clasificaciones ha llevado a consensuar su consideración como dificultades que se manifiestan en los aprendizajes básicos en el contexto escolar, relativos esencialmente al dominio del lenguaje escrito y las matemáticas, en todos sus componentes (Defior Citoler, Serrano Chica, & Gutiérrez Palma, 2015). En el caso de la lectura

se las ha identificado como DEAL (Dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura). Esta denominación es la más aceptada en el ámbito científico, aunque la definición de las mismas es diversa según los criterios adoptados en la clasificación. Para algunos autores, incluyen las diversas problemáticas vinculadas con los procesos implicados en la lectura y los diversos grados de compromiso en las mismas (Snowling & Hulme, 2012).

En el momento actual tanto las clasificaciones procedentes del ámbito psicoeducativo como del entorno clínico, coinciden en el tipo de problemas que incluyen. Sin embargo, sigue habiendo desacuerdos y diferencias en cuanto a la definición, los criterios a utilizar, su formulación operativa y sobre las clasificaciones diagnósticas. Están vigentes tanto el modelo de las diferencias intraindividuales –visión moderna de las DEA–, como el modelo de solución de problemas e importancia del contexto –visión postmoderna de las DEA– (Hallahan & Mercer, 2002). Hoy, existe cierto consenso en relación a que la comprensión de las DEA solo podrá producirse mediante una aproximación multidimensional (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007). Además de los criterios diagnósticos, sobre todo es necesario llegar a criterios operativos compartidos, de modo que el conjunto de personas que trabajan en torno a las DEA pueda mejorar sus prácticas y se propicie el intercambio consistente y enriquecedor del resultado de su trabajo. Encuadrándonos conceptualmente en el enfoque de Dificultades Específicas para el Aprendizaje, se reconocen las DEAL como dificultades que afectan diversos componentes, tanto procesos de bajo nivel (como el conocimiento del código) como procesos de alto nivel (como el conocimiento semántico, sintáctico y morfológico). En base a investigaciones recientes, se plantea que se producen interrelaciones entre estos niveles, y vinculaciones con los déficits en el lenguaje y la comunicación (Bishop & Snowling, 2004; Snowling & Hulme, 2012).

Dadas las divergencias en su definición, la población considerada es de una heterogeneidad tal que resulta imprescindible contar con formas de evaluación diagnóstica nuevas y más apropiadas, que brinden información adecuada acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Uno de los desafíos clave se centra precisamente en la necesidad de mejorar los procedimientos diagnósticos con el propósito de encontrar metodologías de intervención más adecuadas. En función de los cambios conceptuales en este campo, se requiere delimitar los diferentes procesos y capacidades implicados de acuerdo a la especificidad de las dificultades (Eissner, 2002). Además, la contextualización de las mismas en el ámbito escolar y su imbricación con las prácticas de enseñanza, demanda que las evaluaciones brinden mayores recursos para la intervención terapéutica y educativa (Elichiry, 2004).

En función de cambiar el foco de la evaluación, se seleccionó el enfoque de la ED, el cual supone el reconocimiento de las incitaciones requeridas por el aprendiz para resolver los problemas y permite indagar en qué medida el examinado puede beneficiarse de la ayuda del examinador-mediador durante el

proceso de evaluación. Diversos grupos de investigación en distintos lugares o con diferentes herramientas han desarrollado variados modelos: evaluación interactiva, evaluación del potencial de aprendizaje, aprendizaje mediado, enseñanza asistida, ayuda ajustada, prueba de límites (Grigorenko & Sternberg, 1998; Haywood & Lidz, 2007). Todos apuntan a un uso de las pruebas con fines predictivos del aprendizaje, a fin de estimar el aprovechamiento que un sujeto tendrá de un programa de aprendizaje específico, o con fines prospectivos o pronósticos, cuando lo que interesa es juzgar como se pueden potenciar sus habilidades. De este modo, es factible reconocer el tipo de ayudas que se brindan, cuales son más apropiadas y cuáles son sus implicancias para la modificación de las capacidades de las personas. En particular, se posibilita un mejoramiento del desempeño en las pruebas a partir de la intervención del adulto que acompaña su regulación (Malbrán & Villar, 2001).

A fin de fundamentar el proceso de evaluación realizado, se tomaron en consideración las nociones actuales de inteligencia y cómo han incidido en las técnicas de evaluación (Brenlla, 2011; Chen, Keith, Chen, & Chang, 2009). En este sentido, el WISC-IV se considera una herramienta útil dado que permite discriminar entre diversos índices vinculados con distintas habilidades. Se recurrió a la fundamentación teórica de este instrumento para analizar los procesos implicados en la evaluación (Flanagan & Kaufman, 2006). Se retomaron los aportes que vinculan el Índice de Comprensión Verbal de esta técnica con las habilidades para construir conceptos verbales, articular precisión con amplitud en la definición, comprender las convenciones sociales y desarrollar juicios prácticos. Es decir, que si bien remite al almacén de conocimientos, también implica el procesamiento verbal (Brenlla & Taborda, 2013). Además, se revisaron estudios vinculados a la implementación del WISC-IV en diverso tipo de problemáticas en el aprendizaje (Salvino & Gottheil, 2013, entre otros) así como los aportes que se han realizado para potenciar su utilización en relación a las DEAL a partir de complementar la evaluación estándar de las habilidades verbales con una administración asistida mediante diversos tipos de estrategias: sondeo adicional, prueba de límites, o examen complementario. Esta modalidad es coincidente con el enfoque de evaluación de procesos en neuropsicología, desde el cual se ha elaborado una “prueba de límites estandarizada”, el WISC-IV *Integrated* (Wechsler et al., 2004). El WISC-IV *Integrated* incorpora procedimientos de puntuación adicionales a partir de formatos de presentación alternativa de los subtest o la forma en la que pueden darse las respuestas. En el caso del ICV, esta prueba propone la modalidad múltiple opción de cada una de las pruebas que lo integran, lo que no permite discriminar entre diversos tipos de ayuda.

Explorar las diferencias en el funcionamiento cognitivo con estas estrategias puede ser útil para fundamentar las prácticas instruccionales diferenciadas en las aulas. Esto es consistente con el planteo ya totalmente aceptado entre investigadores y profesionales acerca de que los niños y niñas con DEAL requieren in-

tervenciones específicas. Si bien este análisis provee bases empíricas para fundamentar la propuesta educativa, es importante establecer las relaciones entre el funcionamiento cognitivo y las intervenciones académicas. En función de esto, se conceptualizaron las relaciones entre las habilidades lingüísticas evaluadas en el ICV del WISC-IV y el aprendizaje de la lectura (Snowling & Hulme, 2006). Esta indagación permitió fundamentar teóricamente la relevancia de la evaluación de las habilidades lingüísticas mediante el ICV del WISC-IV a partir de la modalidad ED.

La evaluación de niños y niñas con DEAL a través del WISC-IV

Dado que en nuestro contexto de desempeño como profesionales de la psicopedagogía, contamos en el momento actual con la adaptación argentina del WISC-IV –Escala de Inteligencia de Weschler para Niños–, y teniendo en cuenta la tradición en el uso de la misma para la evaluación de las capacidades intelectuales, se consideró pertinente estimar cómo podría ser utilizada dicha técnica para reconocer las posibilidades de los sujetos con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura (DEAL) en las habilidades lingüísticas.

Por lo tanto, se partió de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los aportes del WISC-IV para la evaluación de las capacidades de los niños y niñas con DEAL? ¿es factible potenciar su uso al implementar diferentes estrategias de administración –específicamente en el dominio verbal– y posibilitar así el mejoramiento de su desempeño?
2. ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para realizar esta administración asistida de las pruebas verbales del WISC-IV en pos de evaluar de manera más profunda las potencialidades de los niños y niñas con DEAL en tareas que requieren habilidades lingüísticas?

Se trabajó con una población conformada por alumnos y alumnas que cursaban de 2° a 5° grado de la escolaridad primaria de la zona del Alto Valle de las provincias de Río Negro y Neuquén. Los alumnos fueron incluidos en el proceso de evaluación a partir de las indicaciones de los docentes, directivos y demás profesionales de las instituciones educativas a las que asistían o a partir de la consulta por derivaciones de los mismos para su evaluación. Entre los participantes, se seleccionó un grupo conformado considerado cómo alumnos con DEAL, en base a los datos recogidos en las entrevistas con los docentes y las familias, en función de su rendimiento en una prueba pedagógica de lectura, el Test de Lectura y Escritura en Español-LEE (Defior Citoler et al., 2006) y las puntuaciones obtenidas en el WISC-IV. En función del propósito de la investigación se elaboró una herramienta que permitió comparar el desempeño en la administración estándar de los subtest del ICV del WISC-IV con el desempeño en las mismas pruebas en una administración asistida (versión ED), y reconocer los tipos de estrategias que propiciaban cambios en el rendimiento en dichas pruebas.

El instrumento desarrollado, el ICV del WISC-IV versión Eva-

luación Dinámica (ICV-WISC-IV-ED), permitió analizar las potencialidades de los sujetos y las modificaciones cognitivas en el dominio verbal que se promovieron con esa modalidad de administración de los subtest. El modelo adoptado supone implementar, a posteriori de la evaluación, una serie de intervenciones que apunten a interpretar de modo más ajustado los procesos puestos en juego. Se inscribe en la perspectiva de la ED dentro del enfoque de la “prueba de límites” (Carlson & Wiedl, 1992), que busca determinar el máximo rendimiento de una persona en una tarea. También es con el WISC-IV *Integrated*, que implementa procedimientos de puntuación adicionales, formatos de presentación alternativa de los subtest (e.g., ítems de múltiple opción). El diseño de este instrumento implicó el análisis de las demandas de los subtest Semejanzas, Vocabulario y Comprensión que integran la escala seleccionada, y la elaboración y categorización de intervenciones para suministrar ayuda por medio de incitaciones, pistas, ejemplos, comentarios y otros, para cada subtest. La serie de ayudas se organizaron en tres subgrupos, desde los aspectos más generales que ayudan a regular el proceso, hasta los más específicos, que apuntan a los conocimientos implicados en la resolución de la tarea:

1. *Feedback*/orientación: mediante la apreciación explícita del accionar frente a una resolución o ante logros parciales, acompañando la comprensión del objetivo de la tarea y la regulación del proceso.
2. Guía/ayuda indirecta: mediante variaciones en los ítems que implican incluir otros elementos o situaciones, y el uso de formatos de respuesta de opción múltiple en lugar de respuestas abiertas.
3. Explicación/guía directa: brindando definiciones o enunciando explícitamente los contenidos que integran la respuesta, o confrontando respuestas adecuadas con otras francamente inadecuadas o contradictorias con la correcta.

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, con un grupo de niños y niñas con dificultades en el aprendizaje de la lectura y dificultades lingüísticas, evaluadas a partir del ICV del WISC-IV. Se trató de un estudio cuasi experimental, con un diseño preprueba-posprueba con grupo de control (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), mediante la diferenciación entre dos modalidades de administración de las pruebas: asistida y estándar.

En una primera etapa, se seleccionaron los participantes según el criterio del docente y la evaluación del rendimiento en lectura. En una segunda etapa, se realizó un estudio cuasi experimental con el grupo integrado por los niños identificados como con DEAL. El criterio de selección se basó en las dificultades centrales observadas por los docentes en el aprendizaje de la lectura, en el rendimiento en una prueba pedagógica de lectura y en los indicadores de diversas problemáticas recabados en la entrevista de Historia Vital realizada con las familias. De este modo, se organizaron dos grupos: experimental y control. Se

realizó la contrastación entre los resultados del pretest y postest o retest en ambos grupos. Se compararon las medias de ambas evaluaciones correspondientes al ICV, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control y se analizó el impacto de las distintas intervenciones realizadas con la modalidad ED en ese índice y en cada subtest del mismo.

Se estimó que este tipo de abordaje permitiría amplificar la potencialidad de un recurso como el WISC-IV, al utilizarlo como indicador de las posibilidades de los niños y niñas con DEAL. Además, generaba nuevas alternativas a la interpretación normativa de sus resultados, permitiendo reconocer la validez de la prueba más allá de los usos que ha tenido tradicionalmente.

Las habilidades lingüísticas evaluadas en el ICV y el aprendizaje de la lengua escrita.

Uno de los principales hallazgos del presente estudio fue la identificación de la modalidad ED como una alternativa válida y enriquecedora para la administración del WISC-IV en niños y niñas con DEAL, que complementa y potencia el uso de esta herramienta. Los resultados indicaron que los niños y niñas del grupo experimental lograron una mejora en su desempeño, con puntuaciones que mostraron diferencias significativas en relación a la primera administración. Es factible pensar que las ayudas brindadas posibilitan avances que se encuentran en proceso de elaboración, lo cual evidencia las posibilidades de mejora en el dominio lingüístico cuando cuentan con ciertos apoyos.

Las estrategias de apoyo explícitas pero que suponen una guía indirecta, mediante pistas o indicaciones, no solo revelan las potencialidades para el aprendizaje en los niños y niñas con DEAL para el aprendizaje, sino que pueden generar modificaciones cognitivas que se transfieran a otras actividades del dominio verbal. Así, la estrategia que permitió obtener una mayor proporción de respuestas válidas fue la que brindaba la Guía/ayuda indirecta, mediante el recurso de establecer relaciones con otras situaciones o elementos conocidos y pertenecientes a diversos contextos para propiciar mayor nivel de generalización, o bien ofreciendo opciones de respuestas posibles, lo que supone reconocimiento más que elaboración y producción. Se evidenció claramente que la mejora en los tres subtest era explicada en su mayor parte por la guía indirecta, mientras que las otras dos categorías de ayuda mostraron una correlación menor con estos resultados.

Una derivación directa de este análisis implica reconocer que los avances de los niños y niñas estuvieron prioritariamente relacionados con las consignas en las que se proporcionaron opciones de respuesta o se conectaron los elementos y situaciones del ítem con otros diferentes pero cercanos. Las ayudas indirectas, particularmente las que brindan opciones de elección o vinculan con otros elementos o situaciones a través de pistas o sugerencias son las más útiles para la intervención clínica y educativa en estudiantes con DEAL, ya que permiten que reformulen sus estrategias y reconozcan los conocimientos con

los que cuentan, y posibilitan reorganizaciones cognitivas. Si embargo, tanto la retroalimentación u orientación como la explicación o la posibilidad de elección entre respuestas adecuadas, explícitamente erróneas o contradictorias, también tuvieron una influencia importante en los resultados obtenidos.

Mediante intervenciones que apunten a desarrollar procesos y estrategias cognitivas y experiencias metacognitivas en el dominio lingüístico, y más específicamente en el conocimiento semántico, es factible propiciar avances en el aprendizaje de la lengua escrita, tanto a nivel del reconocimiento y producción de palabras como en la comprensión y construcción de textos. Esta indagación se considera un aporte valioso en el campo de la evaluación cognitiva, a fin de no subestimar las capacidades de los niños y realizar una evaluación más ajustada de las mismas. Permite analizar las posibilidades de avance en el rendimiento durante la prueba, en los procesos y estrategias utilizados y en el grado de aprovechamiento que se realiza de la mediación del adulto.

Por otra parte, presenta un aporte significativo en el campo de investigación sobre la caracterización y la evaluación de las DEAL, dado que evidencia la posibilidad de realizar investigaciones que conecten las estrategias de indagación con las posibilidades de intervención. De hecho, se partió de reconocer condiciones y necesidades de la tarea psicopedagógica que tienen repercusiones en las acciones de los profesionales, para generar una propuesta de investigación que permita valorarlas científicamente. Por lo tanto, brinda fundamento teórico a prácticas que son relevantes en este campo profesional. Puede ser de interés para todos aquellos profesionales que se desempeñan en el campo del aprendizaje, ya sea en la evaluación como en la intervención en las diversas dificultades que se encuentran, dado que propone un enfoque alternativo para abordarlas. Asimismo, analizar las estrategias que permitieron a los participantes mejorar su desempeño durante la prueba es de utilidad para reconocer qué tipo de ayudas posibilitan identificar las potencialidades de los sujetos y/o generar modificaciones cognitivas. La relevancia de las intervenciones que favorecen las habilidades de reflexión, anticipación, organización, ejecución y control de los conocimientos en el dominio lingüístico implican un mejor reconocimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la expresión y comprensión verbal y en la lengua escrita.

BIBLIOGRAFÍA

- Bishop, D.V.M., & Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-888.
- Brenlla, M.E. (2011). *Comparación de enfoques interpretativos del WISC-IV en los estudios de tipificación de EE. UU. y de Argentina*. Buenos Aires: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Brenlla, M.E., & Taborda, A. (2013). *Guía para una interpretación integral del WISC-IV*. Buenos Aires: Paidós.
- Bustos Ibarra, A. (2017). Las instrucciones para procesar los textos y la capacidad para beneficiarse de ellas: la competencia retórica. En S. Miramontes Zapata & H. García Rodicio (Eds.), *Comprensión y aprendizaje a través del discurso. Procesos, competencias y aplicaciones*. Editorial LEED, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2008). The predictive validity of dynamic assessment: A review. *The Journal of Special Education*, 41(4), 254-270.
- Carlson, J.S., & Wiedl, K.H. (1992). The dynamic assessment of intelligence. En H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive Assessment. Disorders of Human Learning, Behavior, and Communication*. New York: Springer.
- Castorina, J.A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Pilquen*, 13, 48-62.
- Cayssials, A.N. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Chen, H.Y., Keith, T.Z., Chen, Y.H., & Chang, B.S. (2009). What does the WISC-IV measure? Validation of the scoring and CHC-based interpretative approaches. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(3), 85-108.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., ... Serrano Chica, F. (2006). *LEE Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior Citoler, S., Serrano Chica, F., & Gutiérrez Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Eissner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elichiry, N. (2004). Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos. En N. Elichiry (Ed.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Escoriza Nieto, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Escoriza Nieto, J., & Boj Barberán, C. (1998). Incidencia de las explicaciones diferenciales del proceso de lectura en la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista de Psicodidáctica*, 6(94), 15-32.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Flanagan, D., & Kaufman, A. (2006). *Claves para la evaluación con el WISC-IV*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fletcher, J., Reid Lyon, G., Barnes, M., Stuebing, K., Francis, D., Olson, R., ... Shaywitz, B. (2007). Identification of Learning Disabilities: Research to Practice. En *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford.
- Glasser, A.J., & Zimmerman, I.L. (1987). *WISC. Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: TEA.
- Grigorenko, E., & Sternberg, R. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Hallahan, D.P., & Mercer, C.D. (2002). Historical trends. En D. P. Bradley, R. Danielson, L., & Hallahan (Ed.), *Identification in learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-52). Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.1007/s10152-008-0136-5>
- Haywood, H.C., & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Luria, A.R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Malbrán, M. del C. (2015). Dificultad, desventaja, retraso. Una perspectiva psicopedagógica. En *Claves para Incluir, aprender, enseñar y comprender*. (pp. 89-107). Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Malbrán, M. del C., & Villar, C.M. (2001). La evaluación del potencial de aprendizaje?: un procedimiento. *Orientación y Sociedad*, 3, 141-148.
- Meltzer, L.I. (1994). Assessment of learning disabilities: The challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning. En G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurements issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Salvino, C., & Gottheil, B. (2013). El WISC-IV en la evaluación de los trastornos de aprendizaje. En M. E. Brenlla & A. Taborda (Eds.), *Guía para la interpretación integral del WISC-IV* (pp. 277-322). Buenos Aires: Paidós.
- Snowling, M.J., & Hulme, C. (2006). Language skills, learning to read and reading intervention. *London Review of Education*, 4(1), 63-76.
- Snowling, M.J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders - A commentary of proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 53(5), 593-607.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Taborda, A., Brenlla, M. E., & Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV). En *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)* (pp. 37-55). Buenos Aires: Paidós.
- Torgesen, J.K. (1991). Learning disabilities: Historical and conceptual issues. En B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Grijalbo.
- Wechsler, D., Kaplan, E., Fein, D., Morris, E., Kramer, J.H., Maerlender, A., & Delis, D.C. (2004). *The Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition Integrated Technical and Interpretative Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

LA PRODUCCIÓN SIMBÓLICA DEL ADOLESCENTE Y EL APRENDIZAJE CON SENTIDO SUBJETIVO: OPORTUNIDADES DE ENCUENTRO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Neme, Eliana

Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

Adolescencia y escuela secundaria son dos temáticas ampliamente analizadas desde estudios sociales, psicológicos, antropológicos y educativos, debido a las alternativas dilemáticas por las que ambas atraviesan en lo cotidiano. Las indagaciones y hallazgos alrededor de dichos ejes de análisis revelan aportes interesantes para orientar la presente investigación, centrada en conocer la producción simbólica de los adolescentes en la escuela secundaria y su articulación con aprendizajes con sentido subjetivo. En el presente trabajo se desarrollará la temática desde un abordaje psicopedagógico focalizado en el sujeto de la educación secundaria, intentando delinear la manera en la que sus maneras de producir simbólicamente se enlazan con la oferta educativa y advirtiendo cómo esta última le otorga significatividad a la experiencia que el adolescente despliega en la escuela. La perspectiva teórica adoptada para la investigación tendrá fuertes referentes en el psicoanálisis contemporáneo y en la sociología de la educación, y tendrá una perspectiva cualitativa, de corte descriptivo interpretativo.

Palabras clave

Producción simbólica - Adolescentes - Escuela secundaria - Aprendizaje con sentido subjetivo

ABSTRACT

THE SYMBOLIC PRODUCTION OF THE ADOLESCENT AND THE LEARNING WITH SUBJECTIVE SENSE: OPPORTUNITIES OF MEETING IN THE SECONDARY SCHOOL

Adolescence and secondary school are two themes widely analyzed from social, psychological, anthropological and educational studies, due to the dilemmatic alternatives through which both cross in the everyday. The inquiries and findings around these axes of analysis reveal interesting contributions to guide the present investigation, centered on knowing the symbolic production of adolescents in secondary school and their articulation with learning with a subjective sense. In the present work the subject will be developed from a psychopedagogical approach focused on the subject of secondary education, trying to delineate the way in which their ways of producing symbolically link with the educational offer and noting how the latter gives meaning to the experience that the teenager deploys at

school. The theoretical perspective adopted for the research will have strong references in contemporary psychoanalysis and in the sociology of education, and will have a qualitative perspective, of an interpretive descriptive cut.

Key words

Symbolic production - Teenagers - High school - Learning with subjective sense

INTRODUCCIÓN

La época actual se encuentra caracterizada por acontecimientos y situaciones que le proporcionan al sujeto variadas maneras de habitar el mundo. La celeridad de la circulación de la información, la velocidad de los cambios, la inmediatez de los hechos, el fenómeno de las nuevas tecnologías que se instalaron en la vida cotidiana del sujeto han ido generando formas singulares de producir y procesar el conocimiento, de posicionarse frente a los otros y al saber y de comunicarlo que desafían lo instituido y demandan nuevas claves de comprensión.

La escuela secundaria, como ámbito de socialización complementario a la familia y como institución social encargada de re-producir el capital social y cultural vigente, no queda al margen de este desafío. Es más, podría aseverarse que en su interior se amplifica dadas las particularidades del destinatario de su oferta: el adolescente.

Inmerso en este espacio transicional entre la infancia y la adultez, el adolescente en su afán de conquistar su nuevo ser en el mundo -que responde a los cambios físicos y psíquicos que lo atraviesan- y de diferenciarse de las marcas heredadas de sus vínculos primarios, se zambulle en la búsqueda y producción de nuevos códigos que muchas veces son poco comprendidos por los adultos. Estos códigos demostrarían sus modalidades de simbolización expresadas en sus maneras de narrar, de dibujar, de leer, de escribir y de utilizar las herramientas tecnológicas, es decir, en su producción simbólica. Modalidades que, además, estarían impregnadas por las características del contexto en el que el adolescente participa, introduciendo la consideración de las variables socio culturales como elemento significativo al otorgarle singularidad a la producción simbólica.

Por último, y atento a que estos modos de simbolización se cue-llan en las aulas mezclándose con los contenidos escolares, se

considera importante analizar cómo se despliega la producción simbólica del adolescente en de la escuela secundaria, intentando descifrar si en ella se abre un espacio de articulación y encuentro con los objetos culturales ofertados para la construcción de aprendizajes con sentido subjetivo.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La escuela es la puerta de entrada al mundo extranjero, a lo exogámico, diferente, desconocido y sobre todo, arbitrario. El sujeto ingresa a una cotidianeidad particular con espacios, tiempos y exigencias que le son impuestas y en donde todo está pautado simbólicamente. En la experiencia del sujeto nada de lo que sucede en el la escuela es indiferente y mucho menos neutral, y es en la adolescencia donde estas circunstancias cobran una envergadura propia y adquieren múltiples y heterogéneas maneras de expresarse.

Liliana González (2011) sostiene que el aula es un espacio donde las subjetividades del docente y del alumno se encuentran, y que actualmente el de la escuela secundaria es una de las más vulnerables ya que se “debate hoy entre apatías y violencias como conductas que van desde el aburrimiento a las conductas impulsivas difíciles de controlar”. (González, 2011, p. 157) advirtiendo la situación crítica por la que atraviesa.

En el espacio escolar del nivel secundario muchas veces se hacen evidentes cuestiones ligadas a las diferencias generacionales, a los códigos y recursos manejados por los adolescentes y extraños para sus docentes y que por desconocimiento o desconcierto pondrían distancia no sólo en las relaciones interpersonales sino también en los procesos de enseñanza y de aprendizaje desplegados.

Sin embargo, estas cuestiones muchas veces son expresadas sólo por los adultos, quienes críticamente realizan un análisis de lo que acontece en las instituciones educativas actuales. Pero ¿qué es lo que el adolescente tiene para decir frente a estos planteos? ¿De qué manera lo que él produce simbólicamente encuentra espacio en la experiencia escolar para que pueda manifestarse y para que a partir de ella se generen aprendizajes con sentido subjetivo? ¿Qué características adquiere hoy sus formas de expresión desde lo simbólico?

Movilizada por estas circunstancias que transversalizan la escuela secundaria, y desde un posicionamiento psicopedagógico que articule los aportes teóricos de la psicología evolutiva, de la socio-educación y del psicoanálisis contemporáneo, se define el problema a investigar de la siguiente manera:

¿De qué manera los modos de producción simbólica de los adolescentes posibilitan el encuentro con aprendizajes con sentido subjetivo en escuelas secundarias de la ciudad de Santiago del Estero?

Para ello, y desde el análisis del discurso de los adolescentes, desde la observación de los espacios escolares y sus marcas y mediante la descripción de sus formas diversas y heterogéneas de producir (atendiendo a las maneras de narrar, dibujar, leer,

escribir, utilizar y apropiarse de las herramientas tecnológicas) se intentará vincular la producción simbólica con las posibilidades de despliegue de procesos de aprendizaje con sentido subjetivo en la escuela secundaria.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Para la presente propuesta de investigación, se ha elaborado como Objetivo General: “Analizar la producción simbólica de los adolescentes y su vinculación con procesos de aprendizaje con sentido subjetivo en escuelas secundarias de la ciudad de Santiago del Estero”.

En tanto, los objetivos específicos expresan:

- Describir modos de expresión de la subjetividad de los adolescentes en la escuela secundaria a partir del análisis de sus producciones gráficas, discursivas y lecto- escritas.
- Distinguir categorías lógicas ligadas a la espacialidad y la temporalidad en la producción simbólica de los adolescentes en la escuela secundaria.
- Identificar posibles características del contexto que posibiliten u obstaculicen la producción simbólica del adolescente en la escuela secundaria.
- Interpretar el sentido subjetivo en los procesos de aprendizaje que los adolescentes construyen en relación a los objetos culturales puestos en circulación en la escuela secundaria.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrollará mediante un diseño cualitativo de tipo descriptivo interpretativo, buscando una mayor comprensión del objeto de investigación a partir de la profundización del problema construido. Desde este enfoque se persigue analizar y conocer, desde la perspectiva de los adolescentes, las características que adquiere su producción simbólica y que se expresan en la escuela secundaria y cómo ella se ligaría a procesos de aprendizaje con sentido subjetivo. Para tal fin, se hará hincapié en la consideración de las diversas, singulares y heterogéneas maneras de narrar, dibujar, leer, escribir y utilizar los dispositivos tecnológicos que los adolescentes despliegan en el espacio escolar y que se evidencian en sus experiencias cotidianas.

La lógica descriptiva permitirá presentar las características recurrentes de la producción simbólica del adolescente en la escuela secundaria en la ciudad de Santiago del Estero, y a partir de la indagación e interpretación de la realidad se pretenderá desarrollar aproximaciones que permitan construir un marco categorial que ponga en relieve los emergentes simbólicos propios de la población analizada. En este sentido, se realizará un abordaje que intente mirar la dialéctica sujeto/realidad, comprendiendo que todo sujeto es productor y a la vez producido por la realidad, con lo cual el conocimiento producido tendrá que ver con la interpretación de realidades previamente interpretadas (D’Aloisio, 2018).

El enfoque metodológico intentará responder a la perspectiva del análisis del discurso: la pretensión de caracterizar la pro-

ducción simbólica del adolescente en la escuela secundaria lleva necesariamente a abordar el discurso del adolescente y las marcas que ese discurso deja en el espacio. Así, su análisis partirá de considerar que el sujeto es productor de textos y de sentidos y, a su vez, que dicho texto es la materialización de un discurso construido en lo social. De esta manera, desde el análisis del discurso se abordará lo que el sujeto que produce en relación dialéctica entre texto y contexto[1].

Se tomarán los aportes de D'Aloisio (2015) quien sostiene que "los jóvenes tienen capacidad para reflexionar sobre sus experiencias personales e intersubjetivas y expresarlas discursivamente" (p. 1135). Por lo tanto, y mediante el análisis y puesta en marcha de indagaciones escritas, entrevistas en profundidad, observación de marcas en el espacio y de vínculos interpersonales, se buscará atender la "polifonía de voces características de los signos" (Bajtín, 1990, citado por D'Aloisio, 2015, p. 1135) que se expresarían sus producciones simbólicas.

Universo de Análisis.

Localización y delimitación temporo-espacial del universo: todos los adolescentes de la ciudad de Santiago del Estero que asistan a escuelas secundarias durante el año 2020.

Muestra y tipo de muestreo.

La presente investigación tiene previsto llevarse a cabo con adolescentes de 3° y 5° año asistentes a tres instituciones educativas del nivel medio de la ciudad de Santiago del Estero.

El 3° año se elige teniendo en cuenta las transformaciones en los aspectos cognitivos, en el pasaje al pensamiento formal y en las formas de producción de los sujetos de 15 años, considerando también que es un curso clave dentro de la escuela secundaria por ubicarse en la mitad de la trayectoria educativa. En tanto se trabajará con estudiantes de 5° año para analizar, además de los componentes de su producción simbólica, las formas de construcción de aprendizaje con sentido subjetivo desplegadas a lo largo de su tránsito por el nivel, al estar próximos a finalizarlo.

En tanto, la selección de las instituciones tendrá que ver con las características socio-culturales de la población asistente, buscando pesquisar la producción simbólica de adolescentes de estratos sociales diversos (clase media y clase media-baja procedente de contextos urbanos; clase media-baja procedente de contexto rural). Este criterio se justifica en la premisa de que la producción simbólica -al ser un proceso determinado no sólo por las circunstancias individuales y subjetivas, sino también por las contextuales- cobraría características particulares en relación a las características del entorno al cual pertenece el adolescente. Por lo tanto, contar con población procedente de diversos contextos permitirá reconocer, identificar y distinguir peculiaridades en los modos de simbolización para luego articularlos con la posibilidad de construcción de procesos de aprendizaje con sentido subjetivo.

ANTICIPACIONES DE SENTIDO Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del proceso de simbolización -complejo y heterogéneo, que articula formas diferentes de trabajo representativo y de investimento de objetos- el sujeto puede crear sentido subjetivo y singular. Esta construcción no es lineal y se enlaza directamente a la propia experiencia, dando cuenta de la complejidad y la heterogeneidad de las expresiones de sentido que no siempre están mediatizadas por la palabra y que pueden visualizarse a través de otras formas que también encierran elementos discursivos. De la misma manera el contexto participa en este proceso de creación de sentido, proporcionando ingredientes que lo particularizan y distinguen.

En la adolescencia, estas formas de expresión adquieren características singulares que denotan modos propios que los sujetos tienen de relacionarse con los objetos, de asignarles significación y de permitir la emergencia de vínculos con el entorno y con los otros. Los códigos que circulan entre los adolescentes remiten tanto a sus características evolutivas como a su manera de ver y comprender el mundo que los rodea, y expresan no sólo su posicionamiento en él sino también sus expectativas, incertidumbres y cuestionamientos. En este sentido, la escuela secundaria se convierte en uno de los escenarios primordiales de despliegue de estos códigos, los que circulan dinámicamente dejando marcas en el espacio. No obstante, con frecuencia estas formas de producción simbólica que encierra la potencia creativa del adolescente no encuentran eco en el espacio institucional al no poder ser descifradas por los adultos, quienes en lugar de intentar comprenderlas por lo general manifiestan su desconcierto frente a ellas. Así, la escuela secundaria lejos de ser un espacio que *aloja* al sujeto adolescente, se *aleja* de él al considerar extrañas e incomprensibles sus maneras de simbolización.

En función a lo expresado, el análisis de la producción simbólica de los adolescentes por fuera de la oferta educativa, es decir, aquella que circula en los márgenes de lo normado por el currículo del nivel secundario y de las expectativas formales (que se evidenciaría en lo que ellos dicen, dibujan, transmiten desde el código plástico-figural, leen, escriben, utilizan las tecnologías) otorgaría oportunidades significativas para comprender los sistemas simbólicos que el adolescente despliega en la escuela secundaria. A partir de dicho análisis, se buscaría elaborar un marco categorial que indique los emergentes simbólicos más recurrentes, de manera tal que luego puedan ser considerados para promover procesos de aprendizaje con sentido subjetivo.

NOTA

[1] Figueroa Díaz, Ernesto. Seminario Análisis Documental (apuntes de clases). Abril 2017. UNSE- EIE.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P., Cantú, G., Diéguez A., Grunin, J., Durán, A. (2009). *Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica*. (Proyecto UBACyT 2006-2009). Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Cantú, G., Patiño, Y. (2013). "La imagen digital y los procesos imaginativos: análisis de la producción simbólica en el uso de las nuevas tecnologías". *Anuario de investigaciones*, 20 (1), 125-130. Recuperado en 15 de febrero de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000100011&lng=es&tIng=es
- D'Aloisio, F. (2015). *Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, ISSN 14056666. Vol. 20, número 67. PP 1131-1155.
- D'Aloisio, F. (2017). *La escuela secundaria en los recorridos biográficos de los jóvenes urbanos escolarizados: evaluaciones, referencias ideales, soportes y proyecciones al porvenir*. Liminales. Escritos sobre Psicología y sociedad. Universidad Central de Chile. ISSN 0719- 1758. Ed. Impresa. ISSN 0719-7748 ed. En línea. PP 29-52.
- Durán, A., Diéguez, A., Álvarez, P. *Procesos psíquicos implicados en las modalidades de simbolización de los adolescentes contemporáneos*. Anuario de Investigaciones (en línea) 2013, XX, ISSN 0329-5885. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949068>
- Dussel, I. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- González Rey, F. (2011). *El sujeto y la subjetividad en la Psicología Social. Un enfoque histórico- cultural*. Noveduc. Buenos Aires.
- González, L., Orschanski, E. (2011). *Cre-cimientos. Una mirada desde la psicopedagogía y la pediatría sobre las nuevas infancias y adolescencias*. Ediciones Del Boulevard. Córdoba.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, A., Pérez Gómez, I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2009). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes Educación. Buenos Aires.
- Mitjans Martínez, A. (2008). Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, (13) Recuperado em 03 de abril de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200007&lng=pt&tIng=es.
- Montañez, S. (2017). *Joven y escuela: los sentidos de ser alumno. Un estudio en colegio estatal*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Centro De Estudios Avanzados. Doctorado En Estudios Sociales de América Latina. Córdoba.
- Rego, M.V. (2006). *Conflicto psíquico y actividad representativa como ejes del tratamiento psicopedagógico*. Anuario de investigaciones (en línea). Volumen XIV. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. PP103-109.
- Rother Hornstein, M.C. (2015). *Adolescencias contemporáneas. Un desafío para el psicoanálisis*. Psicolibro ediciones. Colección FUNDEP. Buenos Aires. Argentina.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Ediciones Panapo. Caracas.
- Schlemenson, S. (2001) (comp.) *Niños que no aprenden*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2004) (comp.) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presents y pasadas*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Schlemenson, S., Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y proceso de simbolización en márgenes y narrativas*. Paidos Biblioteca de Psicología Profunda 305. Buenos Aires.
- Uanini, M. (2005). *Una escuela dentro de una escuela. Reseña temática*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 10, número 27. PP 1183-1190.
- Urbano, C., Yuni, J. (2016). *Psicología y Cultura de los Adolescentes*. Encuentro Grupo Editor. Córdoba.
- Wald, A. (2010). *Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje*. Psicología em Revista, N°.3. Vol. 16, PP 437-447.
- Wald, A., Grunin, J. (s.f.). *Ficción y procesos imaginativos en la producción gráfica y escrita de niños y adolescentes*. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4477104/%E2%80%9C-ficci%C3%B3n-y-procesos-imaginativos-en-la-producci%C3%B3n-gr%C3%A1fic...>

LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN PROBLEMÁTICAS DE SALUD DENTRO DE ESCENARIOS EDUCATIVOS. ANÁLISIS DE MODELOS MENTALES DE AGENTES DE EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS

Noriega, Javier

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar modelos mentales situacionales que construyen miembros de Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de La Plata, a través de la experiencia de su práctica profesional, sobre problemas e intervenciones referidas a la salud en escenarios educativos. Se realizaron entrevistas en profundidad a los miembros de 3 Equipos de Orientación Escolar (9 sujetos en total) y se administró un cuestionario de indagación de modelos mentales situacionales que indaga la forma en que cada uno construye los problemas de salud y piensa la intervención de la práctica profesional en escenarios psico-socio-educativos. Se analizaron fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales de los agentes marcados por su participación en sistemas de actividad. Los resultados muestran que los agentes entrevistados construyen problemas de salud complejos y multidimensionales propios del escenario educativo que son abordados mediante intervenciones con fuerte interagencialidad entre los miembros del equipo. Se observa por otro lado una falta de prácticas de historicización, indagación, co-configuración con los destinatarios y evaluación estratégica de la intervención junto a dificultades en construir problemas que trasciendan el escenario educativo, planteando nudos críticos entre los modelos mentales que construyen los agentes y la estrategia de operaciones comunitarias que deben llevar adelante.

Palabras clave

Modelos mentales situacionales - Equipos de orientación escolar - Sistemas de actividad - Intervención escolar

ABSTRACT

PROFESSIONAL INTERVENTION IN HEALTH PROBLEMS WITHIN EDUCATIONAL SCENARIOS. ANALYSIS OF MENTAL MODELS OF AGENTS OF SCHOOL ORIENTATION SCHOOLS IN PRIMARY SCHOOLS

This work intends to analyze situational mental models that members of School Orientation Teams of primary schools of La Plata build, through the experience of their professional practice, on problems and interventions related to health in educational settings. In-depth interviews were conducted with all members of 3 School Guidance Teams (9 subjects in total) and

a exploration of situational mental models questionnaire was administered. This questionnaire investigates the way in which each agent constructs the health problems and thinks about the intervention of professional practice in psycho-socio-educational scenarios. Strengths and critical knots were analyzed in the mental models of the agents marked by their participation in activity systems. The results show that the agents interviewed construct complex and multidimensional health problems typical of the educational scenario addressed through interventions with strong inter-agency dimension among the members of the team. At the same time, there is a lack of historicization practices, research, co-configuration with the addressee and strategic evaluation of the intervention, together with difficulties in constructing problems that go beyond the educational scenario. This marks critical knots between the mental models that the agents build and the strategy of community operations that the agents must carry out.

Key words

Situational mental models - School guidance teams - Activity systems - School intervention

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación doctoral cuyo objetivo general es caracterizar y analizar la actividad de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (D.P.C.P.S.) en prevención y promoción de la salud en la infancia, en colegios primarios del distrito de La Plata.

La Unidad de Análisis que se toma es la actividad de los agentes de la D.P.C.P.S. que cumplen sus funciones en instituciones de escolaridad primaria de La Plata. Se analiza especialmente su actividad e interacciones en relación a la prevención y promoción de salud tomando como unidad de observación a los profesionales miembros de Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) de base y distritales, inspectores y miembros de la gestión de la D.P.C.P.S., así como directivos y docentes de escuelas primarias del distrito de La Plata.

El objetivo de esta presentación es analizar los modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados re-

feridos a la salud que los miembros de los E.O.E. construyen, en comunidades de práctica que integran con otros agentes y actores, cuando trabajan en las escuelas.

Los E.O.E. son cuerpos docentes que tienen por objetivo el establecimiento dentro del espacio escolar de operaciones comunitarias fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje. Se entiende por operaciones comunitarias a las prácticas realizadas con un conjunto de personas que conforman una comunidad apuntando a la prevención de distintas problemáticas y al mejoramiento de su calidad de vida a través de la transformación social y personal. La D.P.C.P.S. en el año 2007 decide adoptar este enfoque como estrategia de abordaje de las distintas problemáticas psico-sociales que se presentan en las instituciones escolares. Las operaciones comunitarias dentro del escenario escolar serían, en un principio, acciones realizadas con la comunidad educativa para prevenir los conflictos de alumnos con docentes, de padres con docentes o directivos, de padres con alumnos y de alumnos entre sí promoviendo vínculos y resolución de conflictos saludables para mejorar el estar de los sujetos en la institución junto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, las operaciones comunitarias en el escenario escolar apuntan a la articulación entre la institución educativa con la comunidad en la que se encuentra inmersa y con las otras instituciones y organizaciones que forman parte de ella en una relación sinérgica y de intercambio que promueva el enriquecimiento de la calidad de vida de todos sus miembros. Este enfoque comunitario convierte a los miembros del E.O.E. en actores primordiales a la hora de gestionar y articular las herramientas necesarias para abordar cualquier situación indeseable que pueda presentarse tanto en las esferas cognitiva, afectiva, vincular o comunitaria y que impacte negativamente en la trayectoria escolar de los alumnos. Esto último se apoya en el hecho de que dentro de las diferentes funciones establecidas en la disposición n°76 de la D.P.C.P.S. (2008) se estipula para los E.O.E. el diseño de proyectos específicos que involucren niños, niñas y adolescentes y articulen acciones para el cuidado de su salud física y psíquica apuntando a temáticas relevantes del área de salud surgidas en la comunidad.

A partir de la perspectiva de Rodrigo (1993, 1997; 1999) los modelos mentales situacionales de agentes son estudiados como representaciones dinámicas, flexibles y de naturaleza episódica, que dan respuesta a las demandas concretas de la situación.

Como representación psicológica de situaciones reales, hipotéticas o imaginarias, el constructo modelo mental apunta a mostrar que las personas construyen modelos a escala reducida de la realidad para comprender, explicar y anticipar eventos.

La construcción de modelos mentales es una característica estructural del pensamiento, sin la cual no podría razonarse ni interpretarse el mundo dentro de un universo de sentido (Johnson-Laird, 1983). Los modelos mentales que se construyen en el proceso de comprensión de un determinado fenómeno,

son de naturaleza analógica y se diseñan en base a heurísticos de pensamiento.

Desde el giro contextualista, surgido a partir de los aportes que la psicología cultural (Cole, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, 2002, Engeström, 1996, 2001) y la psicología organizacional (Hysong et al., 2005) hacen al cognitismo clásico, la actividad cognitiva debe comprenderse distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades/instituciones culturales, a fin de superar la dicotomía factores individuales/factores externos en la investigación psicológica. Los modelos mentales pueden repensarse entonces como construcciones mediadas por artefactos, generadas durante el proceso de inserción y transformación de la participación del sujeto en comunidades de práctica de aprendices (Rogoff, 1997, 2002), por lo tanto inseparables de un determinado contexto sociocultural de producción.

Desde esta perspectiva los modelos mentales situacionales deben conceptualizarse como representaciones psicológicas construidas y modificadas a través de la participación de los agentes en sistemas de actividad.

Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1988), Engeström (2001a, 2001b) conceptualiza a los sistemas de actividad como sistemas de interacciones multitríadicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación que ayudan a situar y comprender los objetivos e intenciones de los sujetos. Según el autor dentro de estos sistemas es posible identificar zonas de desarrollo próximo marcadas por las contradicciones que se presentan entre los distintos elementos de los mismos. La toma de conciencia colectiva de estas contradicciones permitiría movimientos expansivos de cambio que atravesen y superen círculos viciosos de reproducción.

Resulta importante entonces generar procesos reflexivos en escenarios profesionales que apunten a la explicitación de los modelos mentales situacionales implícitos, facilitando así la toma de conciencia y superación de sus nudos críticos. Esto a su vez apoyaría a la visualización de contradicciones del sistema de actividad en el cual dichos modelos mentales fueron construidos. Se apuesta de esta manera a la apertura de perspectivas de cambio y enriquecimiento en las organizaciones educativas, en el logro de sus objetivos y en la realización personal de sus agentes en determinados escenarios socioculturales (Larripa & Erausquin, 2009)

MÉTODO

La unidad de análisis del estudio fue *modelos mentales situacionales que construyen miembros de Equipos de Orientación Escolar de escuela primaria de La Plata, a través de la experiencia de su práctica profesional, sobre problemas e intervenciones referidas a la salud en escenarios educativos*.

Se trata de una unidad sistémica, dialéctica y genética, que articula cuatro **dimensiones**: a) la situación problema que se enfrenta y analiza, b) la intervención profesional que se desarrolla,

desde el rol específico – Orientador/a Escolar, Orientador/a Social, Orientador/a de los aprendizajes –, c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados. Asimismo, en cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, identificados por la comunidad científica en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto las cuales pueden aplicarse a otros agentes educativos profesionales. M. J. Rodrigo, en su análisis del cambio cognitivo de los *modelos mentales* en el desarrollo educativo, distinguió tres dimensiones del cambio: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”, complejizando el constructo de *modelos mentales* y *cambio cognitivo* en una nueva versión (Rodrigo, 2001), a través de su articulación con el *modelo de redescrición representacional* de Karmiloff-Smith.

En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de agentes psicoeducativos. Los indicadores seleccionados no fueron considerados necesariamente uniformes para todos los ejes, ni implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991).

Se trató de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. La muestra estuvo constituida por 9 miembros de E.O.E. que trabajan en escuelas primarias de La Plata. Los mismos fueron entrevistados en sus ámbitos laborales y colaboraron voluntariamente con el Trabajo de Campo. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta relatada de manera oral de preguntas abiertas, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional adaptado a partir del elaborado por Erausquin et al (2005)*. El instrumento se elaboró en base a: *la descripción y la explicación de una situación problema* en la que el agente hubiera participado y el desarrollo de los *elementos significativos de la historia* y el *contexto actual* del problema; *la intervención* del agente desde y en función de su rol profesional dentro del E.O.E.; la enunciación de los *objetivos, decisiones, acciones, agentes* y *destinatarios* implicados en la intervención; la enunciación de *las herramientas* utilizadas por el/los profesional/es; los *resultados* obtenidos y las *causas atribuidas* a dichos resultados.

A continuación, aplicando a los datos extraídos con el Cuestionario a la *Matriz de Análisis Complejo “Dimensiones, Ejes e Indicadores en la Profesionalización de Agentes en Contexto Educativo”* (Erausquin, Basualdo & Gonzalez, 2006), se reseñan sólo los datos que corresponden a porcentajes de aparición mayores al 40% de la Muestra:

RESULTADOS

DIMENSIÓN DE SITUACIÓN PROBLEMA DE LOS MODELOS MENTALES DE EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR.

Aquí se exploran las unidades de análisis e intervención construidas por los sujetos indagando en su grado de complejidad, construcción de hipótesis causales, relación con la especificidad del rol profesional y el ámbito de trabajo, la presencia de co-construcción interdisciplinaria, perspectivismo epistemológico, historización, y el nivel de contextualización y apertura a pensamiento en tramas intersubjetivas situadas.

En el eje 1 denominado “De lo simple a lo complejo de los problemas”, donde se explora el nivel de complejidad de las situaciones problemas que relatan los sujetos y si implican tramas intersubjetivas y psicosociales para su análisis y abordaje, el 44,4% de los miembros de los E.O.E. recortan “Un problema de salud complejo con interrelación entre factores o dimensiones propias del contexto o escenario educativo” (indicador 4).

En el eje 2 denominado “De la descripción a la explicación del problema” que explora si los sujetos solo describen un problema, si lo explican o si construyen hipótesis explícitas sobre el problema, el 44,4% de los sujetos “Menciona alguna inferencia más allá de los datos relatados” (indicador 3).

El eje 3, que explora si se construyen los problemas en relación con la especificidad de su disciplina y la profesión y el grado de apertura y co-construcción con otras disciplina, el 44,4% de los miembros de los E.O.E. presentan una “Especificidad del problema con relación a la intervención del rol en un determinado campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas” (indicador 5).

En lo referente al grado en que los profesionales dan cuenta de antecedentes históricos del problema en sus interrelaciones significativas explorado en el eje 4, el 55,5% de la muestra “menciona diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos” (indicador 3).

Por otro lado la atribución de los problemas a causas únicas o múltiples que el eje 5 explora, muestran que un 44,4% de los sujetos mencionan “relaciones causales multidireccionales en cadena” (indicador 4).

Por último, dentro del eje 7 que explora si los sujetos analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos o si sitúan los problemas en individuos descontextualizados o agrupaciones sociales sin tramas subjetivas, en el 44,4% de las respuestas “Hay tendencia a la “definición social” del problema, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas” (indicador 2b).

DIMENSIÓN Intervención profesional sobre el problema EN MODELOS MENTALES de miembros de los eoe.

Esta dimensión explora el grado de co-configuración e interaccionalidad con otras disciplinas a la hora de decidir y actuar sobre situaciones problemáticas, el grado de complejidad de las

actividades realizadas, la multiplicidad o unicidad de objetivos y destinatarios, la presencia y articulación entre acciones de indagación y acciones de ayuda a los destinatarios, el grado de pertinencia de la intervención en relación al problema y al rol profesional y la referencia o no a marcos teóricos o modelos de trabajo explícitos.

En el eje 1, donde se explora qué agentes deciden la intervención, el 66,6% de los sujetos entrevistados relata que “la decisión sobre la intervención es construida y tomada por ellos conjuntamente con otros agentes” (indicador 5).

En relación a la complejidad y multidimensionalidad de las acciones realizadas que explora el eje 2, el 66,6% de la muestra “indica acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención” (indicador 4).

El eje 3, que explora el grado de interagencialidad y co-construcción en las acciones llevadas adelante, el 77,7% de los sujetos muestra “actuación del profesional entrevistado y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención” (indicador 4). Aquí cabe aclarar que la gran mayoría de los sujetos trabaja interagencialmente con otros profesionales en el abordaje del problema pero no incluye a los destinatarios en la construcción del problema ni de la intervención a realizarse.

En lo referente a la delimitación de objetivos que orienten la intervención profesional que explora el eje 4, el 66,6% de la muestra menciona que ha establecido “diferentes objetivos articulados antes de la intervención” (indicador 4).

Dentro del eje 5, que indaga si los destinatarios de las acciones son sujetos individuales, tramas intersubjetivas, dispositivos institucionales o una combinación de todos que marque una intervención compleja y multidimensional, el 44,4% de la muestra relata “acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo” (indicador 3).

La articulación entre acciones indagatorias sobre el problema y las intervenciones realizadas que explora el eje 6 muestra que en un 55,5% de los sujetos entrevistados “se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención” (indicador 3b).

Finalmente, la pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional indagadas en el eje 8 presenta que en un 44,4% de los relatos de los sujetos “la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional” (indicador 3) sin mencionarse marcos teóricos o modelos conceptuales que la sustenten.

DIMENSIÓN HERRAMIENTAS

Aquí explora si se mencionan herramientas utilizadas en la intervención, las características de las mismas y su unicidad o multiplicidad.

En el eje 1 que explora la utilización de múltiples herramientas

junto a las dimensiones del problema que abordan en la intervención, el 55,5% de la muestra menciona “varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema” (indicador 4) las cuales no se ponderan con el contexto.

En relación a la especificidad de las herramientas en relación al rol profesional y a los modelos de intervención del campo de actuación, el 77,7% de las intervenciones relatadas por los sujetos “las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación” (indicador 3) sin aparecer referencias o fundamentaciones teóricas en su elección y uso.

DIMENSIÓN RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN

Esta dimensión indaga el grado de análisis de los sujetos sobre los resultados de sus acciones en relación a los objetivos y el problema recortado. A su vez explora a qué se atribuyen los resultados de las intervenciones y la consistencia entre el análisis del resultado y su atribución, por un lado, y el problema y la intervención, por el otro.

En el eje 1, que explora la mención o no de resultados y su atribución unívoca o múltiple, el 66,6% de los sujetos de la muestra “mencionan resultados con atribución a por lo menos dos de las siguientes condiciones: 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” (indicador 4).

En relación a la consistencia entre resultados, problema recortado e intervención indagadas en el eje 2, en el 77,7% de los sujetos entrevistados “se mencionan resultados y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención” (indicador 3 a) sin ser ponderados con el contexto y la situación que los enmarca.

DISCUSIÓN

Del análisis de los modelos mentales construidos por los miembros de los E.O.E. de escuelas primarias de La Plata entrevistados se desprende que estos en su mayoría identifican y relatan problemas complejos (no ubicados netamente en una dimensión física, psíquica o social) los cuales son específicos del rol profesional y se articulan con las intervenciones de otras disciplinas (compañeros de equipo y, en menor medida, docentes). Los problemas construidos son propios del escenario educativo y están situados en él, pero no lo trascienden, son presentados como problemas que irrumpen y dificultan la posibilidad de establecer dispositivos pedagógicos sin ser emplazados en su dimensión comunitaria. Esto podría responder a la necesidad de construcción de problemas que los miembros de equipos puedan manejar desde su saber y sus herramientas profesionales pero dificultan el establecimiento de la estrategia comunitaria de abordaje. Los problemas identificados son considerados en diversas dimensiones pero falta en la mayoría de los entrevistados la construcción de una hipótesis explícita acerca de las

manifestaciones que sirva como esquema explicativo a la hora de intervenir.

Hay, por otro lado, una tendencia a considerar los problemas como manifestaciones de dificultades de clase social que aparecen en los individuos. Estos últimos aparecen en una imagen de sujetos con pocos recursos materiales que necesitan ser guiados y orientados para poder sobrellevar las problemáticas que los aquejan.

En lo relativo a la historización, la mayoría de la muestra menciona diversos antecedentes del problema relatado sin poder establecer una jerarquía de importancia o de influencia en la situación. Los antecedentes entonces son presentados de manera superficial sin una interrelación significativa que los articule y ayude a orientar la intervención. Por otro lado, las relaciones causales que dan origen a los problemas son multidireccionales pero presentan signos de encadenamiento lógico.

Ante las situaciones problemáticas construidas de esa manera, las decisiones respecto a la intervención aparecen en la gran mayoría de la muestra como construidas y tomadas por el E.O.E. en su conjunto a través de debates e intercambio de ideas (constituyendo a su vez indicador con mayor predominancia en la muestra). Si bien esto marca un avance hacia estructuras de interagencialidad en el trabajo de los E.O.E., en ningún caso aparece la construcción conjunta con los destinatarios de la intervención (padres, docentes, alumnos) ni con miembros de otras instituciones de la comunidad.

Las acciones llevadas adelante en la mayoría de la muestra resultan pertinentes respecto al problema y se realizan desde la especificidad del rol profesional aunque en ningún caso se mencionan marcos teóricos o modelos conceptuales que la sustenten. A su vez las acciones tienden a abordar problemáticas instaladas sin planteo de acciones de prevención o promoción de salud. Las acciones relatadas por los sujetos en general plantean el abordaje de la dimensión pedagógica del alumno junto al abordaje de la dimensión vincular o social las cuales se llevan adelante por separado. En relación a lo anterior, las acciones que se relatan en el proceso de intervención tienden a accionar sobre sujetos, dispositivos pedagógicos, tramas vinculares pero se realizan de manera separada dentro del proceso de intervención global sin articulación.

Vinculados a la falta de historización de las situaciones problemáticas, la mayoría de la muestra relata acciones de ayuda pero no acciones de indagación que recaben una historia y contextualización significativas del problema sobre el que se interviene. Se relata a su vez la construcción de diversos objetivos, que apuntan a abordar varias dimensiones de los problemas presentes, pero no aparecen signos de evaluación y revisión estratégica de las acciones planificadas una vez comenzadas las intervenciones.

La mayoría de las herramientas con las que se trabajan son las estipuladas para los diversos roles que los sujetos de la muestra ocupan dentro del E.O.E. pero no se menciona ninguna justifi-

cación teórica de su uso. Aparecen mencionadas y aplicadas de manera genérica en los casos relatados lo cual se condice a su vez con la falta de hipótesis explícitas que expliquen los problemas construidos.

Los resultados que se mencionan son atribuidos a diversas condiciones de la intervención sin ponderarse con el contexto y la situación que los enmarca.

Los modelos mentales situacionales construidos por los miembros de los E.O.E. de escuelas primarias de La Plata analizados presentan entonces una fuerte estructura interagencial entre los miembros de esos equipos con dialogo, negociación y toma conjunta de decisiones ante situaciones de salud complejas definidas desde lo social.

Pueden observarse a su vez nudos críticos en la construcción de situaciones problemáticas por parte de los miembros de E.O.E. las cuales se presentan en su multidimensionalidad y complejidad con una fuerte definición social pero que solo se consideran en su manifestación dentro del escenario escolar.

La falta de co-configuración de la intervención con los destinatarios de la misma y con miembros de otras instituciones de la comunidad sumada a la tendencia a definir socialmente el problema presentaría otro nudo crítico dentro de la práctica de los E.O.E. ya que debilitaría las prácticas de empoderamiento comunitario que permitiría a los sujetos adquirir herramientas para afrontar situaciones similares en el futuro.

Un nudo crítico significativo aparecería en los pocos signos de historización e indagación de las problemáticas a abordar. Esto se condice y podría potenciar la poca presencia de hipótesis explícitas que orienten la intervención incluyendo tramas sociales e intersubjetivas a lo cual se suma una poca evaluación crítica y revisión estratégica de los objetivos y acciones planificadas. A su vez la falta de historización y contextualización potenciaría la poca presencia de abordajes preventivos y de promoción de salud futuros.

Se observa entonces una falta de prácticas de historización, indagación, co-configuración con los destinatarios y evaluación estratégica de la intervención que, sumadas a la dificultad de construir problemas que trasciendan el escenario educativo, plantea un nudo crítico entre los modelos mentales que construyen los sujetos entrevistados y la estrategia de operaciones comunitarias planteada por la D.P.C.P.S. para abordar las problemáticas de salud presentes en el escenario educativo que dificultan el establecimiento de dispositivos de enseñanza/aprendizaje.

Dichos nudos críticos identificados dentro de los modelos mentales construidos por agentes psico-socio-educativos muestran posibles horizontes de expansión y zonas de desarrollo próximo (Engeström, 2001^a, 2001^b, 2008, 2010) dentro de la práctica profesional a ser promovidas en pos de complejizar y mejorar operaciones comunitarias de promoción de salud en el ámbito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires. Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social del Ministerio de Educación. Disposición 76/08. Argentina (2008).
- Engeström, Y. (1996). "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. (comps.). "Estudiar las prácticas". Buenos Aires. Amorrortu.
- 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" en *Estudiar las prácticas* Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 14:1, 133-156.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). *Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges*. *Educational Research Review* 5 (2010). 1-24.
- 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. *Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires.
- 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*. Secretaría de Investigaciones. Fac. de Psicología. UBA (ISSN: 0329-5885).
- Erausquin C., Bur R. (comps y edit.). (2017). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva socio-cultural*. ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Hysong, Best, Pugh y Moore (2005). "Not of one mind: mental models of clinical practice guidelines in the Veterans Health Administration." *HSR: Health Services Research* 40(3): 829- 847.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larripa, M., Erausquin, C. (2009). "La integración escolar en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". *Memorias de las XVI Jornadas de Investigación 2009, Tomo I*. Fac. de Psicología UBA (ISSN 1667-6750).
- 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.
- Rogoff, B. and Topping, K. (2002). "Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in girl scout cookie sales." *Social Development* 11(2): 267-289.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

PRÁCTICAS DOCENTES. CONOCIMIENTO PROFESIONAL E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES PROBLEMA

Néspolo, María José

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019 “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, dirigido por Prof. Mg. Cristina Erausquin. Y presenta desarrollos respecto al conocimiento profesional empleado en situaciones problema de la práctica docente, que se investigaron en la tesis de maestría en Psicología Educacional “Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes”, dirigida por Cristina Erausquin. 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 han indagado modelos mentales situacionales para análisis y resolución de problemas vinculados con la autoridad pedagógica en el ejercicio de la práctica docente, que construyen los profesores de escuelas secundarias en sistemas de actividad, a través de narrativas. Se caracterizan Modelos Mentales Situacionales en el abordaje de situaciones- problemas vinculadas con la autoridad pedagógica como encapsulados en sujetos individuales, escindidos de la trama situacional.

Palabras clave

Conocimiento profesional - Modelos mentales situacionales - Prácticas de intervención docente - Sistema

ABSTRACT

TEACHER'S PRACTICE: PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND INTERVENTION IN PROBLEM SITUATIONS

Within the frame UBACYT 2016-2019, 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 directed by Prof. Mg. Cristina Erausquin. And it presents developments regarding Professional knowledge employed in situations of the teaching practice problem, that were investigated in the thesis “Conceptualizations of the high school teachers about the authority and its relationship with the teachers training. . 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). Situational mental models have been investigated for analysis and resolution of problems linked to the pedagogical authority in the practice of teaching practice, which teachers of secondary schools construct in activity systems, through narratives. Situational Mental Models are characterized in the approach of situations- problems linked to the pedagogical authority as encapsulated in individual subjects, split off from the situational plot.

Key words

Professional knowledge - Situational mental model - Teaching intervention practices - Activity system

Conocimiento en contexto

En todas las actividades humanas, y entre ellas las prácticas profesionales, los sujetos no sólo apelan a conocimientos explícitos y científicos, sino que éstos se articulan o yuxtaponen con conocimientos previos, ideas y concepciones que las personas generan a lo largo de la vida en la interacción social. Este conocimiento, generalmente informal e implícito, es resultado de un trabajo cognitivo que pretende dar sentido al mundo que rodea al sujeto. Es una forma de comprender la realidad, a sus seres, objetos y relaciones, para hacerla predecible, habitable y compartida.

En las escuelas, los profesores construyen y utilizan estos *conocimientos cotidianos*, para resolver problemas también cotidianos como los vinculados con la autoridad escolar. Estos saberes incluyen: teorías de los aprendices y cómo aprenden, la formación cultural, conocimiento de los contextos educativos; conocimientos pedagógicos, disciplinares, curriculares, de acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de las prácticas de gestión institucional. El saber docente devela, entonces “una estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales, y que sustentan la acción en las aulas”. (Terigi, 2013:22). Es decir que los conocimientos que se ponen en juego se componen de conocimientos científicos y explícitos y de conocimientos del sentido común, no sistematizados e implícitos en gran medida. El conocimiento de sentido común puede a su vez ser entendido como un conocimiento producido individualmente, o como una elaboración realizada en el entramado social a partir de la interacción. Diferentes corrientes de la psicología se han ocupado del conocimiento

del sentido común, principalmente la psicología social de las representaciones sociales. La tradición “crítica” constructivista ha enfrentado el desafío de comprender el proceso constructivo del pensamiento, que supone “la presencia de las condiciones sociales del conocimiento o el carácter conceptual y no sólo estructural” del mismo (Castorina, 2007:31). La tradición neo- vygotskiana e histórico- cultural, por su parte, consideró como eje principal en la investigación de los conocimientos del sentido común, el hecho de que la naturaleza psicológica es inseparable del entramado de relatos y prácticas culturales en los que se participa. Para Vygotsky (1995), el proceso de mediación posibilita constituir al sujeto tanto como definir la realidad social compartida. Ello se da través del instrumento más potente para el hombre, que es el lenguaje. El *significado* de una palabra como herramienta mediadora, representa una amalgama de lenguaje y pensamiento, y se forma a través de procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad

En trabajo de revisitar las prácticas docentes en contextos de escritura pretende, en especial, movilizar, explicitar, los conocimientos que se ponen en juego en el trabajo de profesor de escuela secundaria. Los conocimientos que intervienen, poseen una estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales. Estos incluyen teorías, conceptos, conceptualizaciones, y otros, implícitos, que se enlazan con el accionar cotidiano. Castorina, Barreiro y Toscano (2007) analizan las aproximaciones al conocimiento del sentido común desde la teoría de las representaciones sociales y la psicología cognitiva. Para los autores mencionados, las *representaciones sociales* y las *teorías implícitas* abordadas por la psicología cognitiva, tienen rasgos semejantes, como: poseer cierta organización racional, ser implícitas y resistentes al cambio, presentar un sesgo confirmatorio y ser adaptativas. A pesar de estos puntos en común, los aspectos distintivos de ambos enfoques resultan importantes en varios aspectos. Y en su trabajo, especialmente, señalan dos cuestiones: el locus y la elaboración del sentido común, su contenido. En las representaciones sociales el locus son las propias prácticas sociales pues son parte de un entorno simbólico en el que viven las personas. En cuanto a las teorías implícitas, su elaboración se cumple en la actividad mental de los individuos, mientras que su contenido cultural es proporcionado por la experiencia social. De este modo, hay un conocimiento común entre aquellos que comparten experiencias en un escenario socio- cultural y además es posible el análisis de la elaboración personal, en base a un aparato mental que procesa información cultural. Esto implica un dinamismo no sólo en la trasmisión social, sino también en las experiencias de cada individuo, al responder a las demandas de su vida cotidiana. Es decir, pueden desencadenarse variaciones en estos conocimientos, a partir de las actividades de resolución de problemas, por lo que son “imprescindibles para entender la relatividad de los sistemas interpretativos de la realidad” (Rodrigo, 1993, en Castorina et.al.; 2007).

Desde un enfoque cognitivo contextualista, Rodrigo (1985) conceptualiza el conocimiento puesto en práctica cotidianamente como *teorías implícitas*, paquetes de conocimiento que tienen ciertas regularidades y ayudan a explicar y predecir el comportamiento. Son producto de la interacción entre las estrategias individuales de procesamiento de información y procesos socio culturales en los que se elaboran. Puede definirse a las teorías implícitas como estructuras de conocimientos referidos a un dominio de la realidad, organizados y medianamente consistentes, que se caracterizan por ser: a- implícitas; b- de carácter adaptativo; c- se producen personalmente; d- responden a las demandas de los escenarios concretos en los que se producen (Castorina, et.al, 2007:210). La función de las teorías implícitas es elaborar descripciones y explicaciones de aspectos o acontecimientos de la realidad, son fruto de una maquinaria interpretativa que tiene un fin pragmático: orientar la acción y la percepción. Este es el sentido de su carácter implícito, en parte, y adaptativo o realista. Las teorías implícitas se pueden constituir como una síntesis de conocimientos y de creencias asumidas por el individuo en relación a una tarea determinada. En este sentido, Arnay (1993) plantea la doble funcionalidad de las teorías implícitas: para interpretar la realidad se elaboran síntesis de creencias, y para negociar el propio punto de vista con los otros, se elaboran síntesis de conocimientos. En el proceso de negociación, es plausible que se expliciten y revisen estos conocimientos en un contexto de aprendizaje.

Modelos Mentales Situacionales

Según Rodrigo (1993), la construcción del conocimiento social no es homogénea, sino semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social.

“En la escuela se constituyen comunidades de práctica o escenarios socioculturales definidos como entornos espacio temporales que contienen personas con intenciones y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida de las mismas” (Rodrigo, 1999:77).

Las teorías implícitas son un conjunto de conocimientos que pueden tener cierta inconsistencia, suponen versiones parciales de la realidad, y son sistemas de experiencia de dominio que permiten interpretar los sucesos y planificar el comportamiento. Para que esto pueda desarrollarse, las teorías implícitas deben articularse con la información proveniente de la tarea o situación, constituyendo lo que Rodrigo llama *Modelo Mental Situacional*. Estos modelos son en parte inconscientes, ya que tienen su origen en *teorías implícitas* y *creencias*, y en parte, conscientes y explícitos, vinculados a conceptualizaciones. Las teorías implícitas que nutren las concepciones no están conformadas por conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente de las teorías científicas. “Los modelos mentales son recíproca-

mente contruidos e inseparables en sus interacciones; [...] se construyen a partir de procesos de internalización y externalización en los escenarios socioculturales.” (Larripa y Erausquín, 2008:116) Los modelos mentales pueden repensarse, entonces, como construcciones mediadas por artefactos, generadas durante la inserción y transformación de los sujetos en *comunidades de práctica*. En esta perspectiva, las concepciones de los sujetos sobre distintos temas, como la autoridad pedagógica, no trabajan en forma aislada sino que se integran con otros conocimientos, creencias, imágenes, supuestos e historias, en función de los sentidos y demandas de la tarea o situación en la que participan los individuos.

Constructivismo episódico, escenarios socioculturales

El modelo mental “es una representación episódica, dinámica y flexible de la situación o tarea. (Rodrigo y Correa, 1999: 78) Son unidades dinámicas y de representación interna, conformada a partir de la interpretación de la información y la experiencia. Están constituidos por aspectos implícitos y explícitos, entre los que se encuentran sentidos, finalidades, metas, creencias, actitudes, opiniones, teorías valores, normas, reglas. Se construyen o elaboran en la participación de los sujetos en actividades en escenarios socioculturales. Dichos escenarios se caracterizan, según Rodrigo (1997) por constituir una trama de relaciones entre personas, intenciones, motivos, metas, discursos. Según la autora “los contenidos contruidos en el escenario, sean o no compartidos, tienen su sede representacional en el individuo, que es donde se generan las representaciones y van sufriendo transformaciones por las presiones negociadoras de los otros” (Rodrigo, op. cit:3). Se producen en un proceso de negociación entre los participantes, en la medida en que modifican sus intenciones o metas y puede llegar, si es el caso, a conformarse, un *modelo mental compartido*.

Estos cambios no se refieren a reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino que operarían en la microgénesis, esto es, en procesos de construcción y cambio de modelos mentales de la tarea o situación en un determinado dominio, o área conocimientos del mundo. El encaje situacional que se establece en los modelos mentales, incrementa la posibilidad de que las personas elaboren una gran variedad de productos cognitivos en función de las situaciones, explicando el fenómeno de la “variabilidad cognitiva” (Pozo y Rodrigo, 2001:411). En este sentido, se sostiene un *constructivismo episódico*, según el cual pueden observarse enriquecimientos, transformaciones o giros, de modo local, sin que necesariamente se produzcan alteraciones de todo el sistema. Así, las representaciones pueden presentarse tanto encapsuladas, fragmentadas, rígidas, como articuladas, complejas, flexibles. Estas pueden modificarse en función de la acumulación de experiencias; la producción o comprensión de analogías o inferencias en la teorización; y por la metacognición a partir de la verbalización reflexión, comparación entre alternativas, comprobación de hipótesis, detección

de contradicciones. (Vosniadou, 1994)

Rodrigo y Correa (op cit) señalan *tres dimensiones* de cambio cognitivo- actitudinal:

- *Dimensión de la simplicidad a la complejidad*: supone el cambio en el análisis de las relaciones causales entre los componentes de una teoría o situación. Este cambio es gradual, desde un esquema simple y unidireccional de las representaciones cotidianas a un esquema de relaciones complejas, sistémicas y multidimensionales. Se vincula con un cambio desde un comportamiento mecánico, rutinizado a conductas planificadas y estratégicas.
- *Dimensión de lo implícito a lo explícito*: implica un cambio en el camino de la metacognición, que posibilita explicitaciones comunicables, re-descripciones y re-definiciones de representaciones, que se vinculan con habilidades típicas del razonamiento, que permiten coordinar la teoría con la evidencia, el control y la regulación consciente.
- *Dimensión del realismo al perspectivismo*: plantea el pasaje de una posición situada en un único punto de vista, una sola voz o posibilidad, a la consideración de otros enfoques o perspectivas. Esto permite la formulación de explicaciones alternativas, argumentación, detección de contradicciones entre perspectivas diferentes de un mismo problema. En definitiva contribuye a adoptar nuevas perspectivas sobre las propias actuaciones o concepciones, y el pasaje de posiciones rígidas o dogmáticas a posiciones reflexivas, críticas.

Articulación con enfoques socio- históricos- culturales

Desde la perspectiva histórico-cultural, se analiza cómo los agentes construyen a través de sus prácticas conocimientos y modos de actuar. Este estudio puede enriquecerse con indagaciones provenientes de la psicología cognitiva. A la vez los modelos mentales se construyen a través de procesos de internalización y externalización en escenarios socioculturales, o como Engeström (2001) los denomina, *sistemas de actividad*, definido como un colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en la red de relaciones con otros sistemas y donde las acciones y operaciones sólo son comprensibles en el contexto de toda la actividad. Estos se caracterizan por la multiplicidad de voces que develan la división del trabajo, las transformaciones históricas; y en ellos que se producen tensiones, conflictos, capaces de producir aprendizaje, giros y transformaciones.

Engeström (1987) sostiene que ha aumentado el interés en los modelos mentales porque son dinámicos y modificables y pueden generar descripciones de un sistema de actividad, su forma, propósito y funcionamiento. El autor sostiene:

“Un sistema de actividad no es una unidad homogénea. Por el contrario, se compone de una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares. Esta multiplicidad puede entenderse como una acumulación de capas históricas. Un sistema de actividad contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores, como así también brotes y retoños de su posible

futuro. Estos sedimentos y brotes - diferencias históricamente significativas- se encuentran en los distintos componentes del sistema de actividad, incluidas las herramientas materiales y los modelos mentales de los sujetos.” (Engeström, 2001.b:83) Desde esta perspectiva, los modelos mentales son considerados como *artefactos* (Cole 1999) mediadores, la pregunta que se formula es si estos son mentales de las personas o no los son, sino distribuidos en la actividad. En este sentido, la respuesta del autor es que se encuentra en un *limbo entre dos mundos*, por lo que delinea una visión de los modelos, no tanto como entidades mentales, sino como *modos de acción*, que encarnan propósitos y modos de concretar dichos propósitos. En tal sentido, pueden ser tomados como artefactos o instrumentos de mediación semióticos de los sistemas sociales. Larripa y Erausquin (2008) sostienen que “los modelos mentales y sistemas de actividad necesitan concebirse de un modo articulado, en unidades de análisis capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos.” (p117).

Aspectos metodológicos de la investigación

La indagación planteó un abordaje exploratorio y descriptivo, planteando una estrategia de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 1994). Uno de los Objetivos fue: Describir y caracterizar los modelos mentales situacionales que sobre problemas vinculados con la autoridad pedagógica, situados en contextos de intervención docente construyen como narrativa escrita diferentes Profesores de Escuelas Secundarias en escenarios educativos de gestión pública del conurbano bonaerense. Se eligieron como unidades de análisis los modelos mentales situacionales de intervención en situaciones problemas vinculadas con la autoridad pedagógica, que construyen los profesores de tres escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. El trabajo con las tres escuelas se abordó con la pretensión de dar cuenta de un rango más heterogéneo de experiencias. Se aplicaron a diez profesores de cada escuela, de diferentes turnos –mañana, tarde y vespertino- y diversas materias, *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, 2009) que han sido elaborados acorde a la unidad de análisis Modelos Mentales Situacionales de agentes educativos en Intervención en Situaciones Problemas, adaptado a “situaciones-problema en las que se pone en juego la autoridad pedagógica” (Adaptación de Cuestionario de Situación-Problema Néspolo, Erausquin, 2017). Se indagan cuatro dimensiones: Situación Problema, Intervención, Herramientas y Resultados.

Se analizó los datos obtenidos mediante la “Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa”, en la versión construida para docentes (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2009). Se delimitan figuras dinámicas y complejas de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de modelos mentales so-

bre una situación-problema a analizar y resolver. Se distinguen cuatro dimensiones: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al., 2004 y 2005, Basualdo et al., 2004). En las dimensiones señaladas, se despliegan ejes de profesionalización, cada uno con cinco indicadores, que dan cuenta de diferencias cualitativas ordenadas en dirección a un enriquecimiento de la profesión, y que no implican una organización jerárquica representacional en sentido fuerte (Wertsch, 1991).

Caracterización y análisis de los Modelos Mentales Situacionales de intervención en situaciones problema vinculadas con la Autoridad Pedagógica

El análisis multidimensional y el análisis de contenido posibilitaron examinar las narrativas y describir los modelos mentales de los participantes. La descripción de frecuencias y porcentajes sin pretensión de representatividad permite conocer rasgos compartidos entre los profesores de la muestra, identificando fortalezas y nudos críticos (Erausquin, et al, 2010) en la profesionalización educativa. Estas características comunes pueden ser vinculadas tanto a propiedades de los sujetos como a características de los sistemas institucionales o societales (Engeström, 2001) en los que se insertan las prácticas. En las tres escuelas se observa que no hay diferencias significativas entre ellas, a pesar de la heterogeneidad en distribuciones desiguales entre indicadores de mayor o menor alcance del “giro contextualista”. El análisis permite identificar fortalezas y nudos críticos (Erausquin, Dome; López, Confeggi, 2010) en la profesionalización educativa en el análisis de las dimensiones Situaciones Problemas, Intervención Profesional, Herramientas y Resultados.

En relación a la Dimensión *Situación Problema*, se observa como *fortalezas* que los profesores describen problemas complejos (eje1) y específicos respecto de la intervención de un profesor (eje3). Resulta significativo la frecuencia de indicadores de un menor alcance en el giro contextualista que constituyen *nudos críticos* respecto de la escasa explicación del problema mencionando alguna inferencia o solo describiéndolo (eje2). Se observa la deshistorización de la situación (eje4) y la tendencia a la unicausalidad (eje5). Respecto del enfoque la escasa contextualización del problema aparece mayormente en la consideración de una única perspectiva en la narración, invisibilizando otras perspectivas y naturalizando el conflicto, (eje6). Las situaciones no se relatan incluidas en tramas relacionales, expresando una tendencia a la individualización (eje7). Los aspectos relevados permiten inferir una *escisión de la trama psicosocial* así como una *fractura de la memoria* en el sistema social que determina la deshistorización del problema.

En la *Intervención Profesional* se observan *fortalezas* en la participación activa de los profesores, la implicación personal en

la intervención, guiada por objetivos coordinados a través de múltiples acciones articuladas y pertinentes respecto del problema, autoevaluada objetivamente (eje 2, 4, 7 y 8). Como *nudos críticos* se observan que los agentes no dan cuenta de tramas interpersonales, institucionales o comunitarias, tanto en la decisión individual de la intervención (eje1); en las acciones que se dirigen mayormente sobre sujetos individuales o tramas individuales focalizadas, por ejemplo pelea entre dos alumnos (eje5); y en la actuación con otros agentes, que si bien son actores en la intervención no hay construcción conjunta o colaborativa del problema, ni de la intervención (eje3). Este aspecto confirma la escisión de la trama situacional. Otro nudo crítico se relaciona con la deshistorización, el análisis realizado permite advertir que las fracturas en la memoria del sistema de actividad se correlacionan con la existencia de escasas articulaciones entre agentes en el sistema para la co-construcción conjunta de problemas e intervenciones, y con escases de acciones indagatorias para la intervención.

Respecto de las *Herramientas*, se observa *nudos críticos* dado que si bien se mencionan varias, en general se refieren a una única dimensión del problema, son de carácter genérico respecto del rol de profesor pero no vinculadas a la especialidad del área disciplinar de enseñanza. Las herramientas más nombradas fueron la palabra, o bien el diálogo y la conversación, también incluyeron la confección de un acta o la sanción normativa; pero sin fundamentación teórica o empírica acerca de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo del área o campo de enseñanza. Es decir que las herramientas pedagógicas no aparecen visualizadas. En los *Resultados* también puede describirse como *nudo crítico* la referencia a una sola dimensión sin atribución de causas.

Una lectura más profunda de los resultados en materia de Modelos Mentales Situacionales de la Práctica Docente en contextos de Intervención en Problemas en los que la Autoridad Pedagógica está en juego, es la que posibilita la comparación de resultados con otras muestras – relativamente recientes – Modelos Mentales Situacionales de la Práctica de Docentes de Nivel Secundario, en Formación o Formados. Se trata de indagaciones realizadas por González, Erausquin, presentadas en Tesis de Maestría de González, 2013, publicada en 2016, sobre muestras de 2009 de “profesores de psicología en formación” antes y después de las Prácticas de Enseñanza en escuelas de nivel secundario, y las realizadas por Dome, Erausquin, en 2015-2016, presentadas en Tesis de Maestría de Dome en 2016, resultados parciales publicados en 2015, 2016, 2017, sobre muestras de 2015 de “profesores de distintas disciplinas en dos escuelas secundarias, una de Capital y otra de Conurbano”, en contextos de intervención en “violencias en escuelas”.

En general, no hay diferencias significativas en la distribución de respuestas entre los indicadores de mayor y menor complejidad, en relación a las tendencias históricas, salvo en dirección a una mayor heterogeneidad de la muestra actual de las tres

escuelas del Conurbano de Provincia de Buenos Aires, en la distribución entre indicadores 4 y 5, por un lado e indicadores 1, 2, y 3, por el otro.

Esto podría explicarse en relación a que el Cuestionario, en esta ocasión, pide respuestas muy específicas, acerca de problemas e intervenciones en “situaciones en las que la Autoridad Pedagógica está en juego”, para las que la especificidad disciplinaria de los docentes – entre Ciencias Sociales y Ciencias Exactas, por ejemplo – puede ser un factor diferenciador, por el mayor o menor dominio de temas vinculados, o a los modelos de intervenciones profesionales.

De todos modos, es significativo que, en general, los valores relacionados con indicadores más altos en concepción de problemas y diseños de intervenciones parecen situarse en los docentes de las tradicionalmente denominadas “materias especiales”: profesores de Educación Física, profesores de Música, profesores de Arte, o profesores de Construcción Ciudadana, no tanto en los profesores de Ciencias Sociales. Tal vez las competencias desarrolladas en relación a las dinámicas grupales, a la menor presión en relación a los contenidos curriculares y a las evaluaciones para la acreditación, a la participación de lo corporal y lo emocional más reconocida en la producción de actividades de aprendizaje y consignas, pueda explicar parcialmente esta particularidad.

Por otra parte, en la comparación con los denominados resultados o tendencias históricos (González, 2016, Dome, 2015-2016), llama la atención lo siguiente: En algunos Ejes de la Dimensión Situación Problema y la Dimensión Intervención Profesional, hay una marcada diferencia a favor de la muestra de los profesores de psicología en formación, sobre todo en el cierre de la experiencia de las prácticas de enseñanza en nivel medio, cuyos resultados fueron recogidos por González (2016). Por ejemplo, se destaca la diferencia en el eje de la implicación y valoración con problemas e intervención, con el eje de destinatarios de la intervención, y con el eje de la diferenciación y articulación entre indagación y ayuda, en la intervención, o bien, aún más nitidamente, en las relaciones de causalidad, en la diferenciación de perspectivas y descentración, y en la localización de la intervención, en individuos descontextualizados, singularidades y regularidades, o conflictos y dilemas éticos. Las diferencias señalan un más amplio “giro contextualista o situacional” en la muestra de “profesores de psicología en formación” al cierre de las prácticas de la enseñanza en el nivel secundario.

La muestra actual recogida en Escuelas A, B y C, incluye Docentes de Nivel Secundario con experiencia docente variada, y de diversas disciplinas, con ejercicio profesional más amplio que el que tienen o pueden tener los Profesores de Psicología en formación. La clave de esa diferencia parece estar en que, durante un año, los “profesores de psicología en formación” trabajan en comunidades de práctica y aprendizaje, debatiendo, reflexionando, revisando marcas y huellas de su propia experiencia escolar, y a partir de ella y de la planificación, trabajo

en pareja pedagógica de implementación, y evaluación de la práctica docente, van elaborando no sólo planificaciones sino flexibilizaciones en relación a las nuevas adolescencias y juventudes, la problematización del dispositivo escolar, y sobre todo, el trabajo con otros y entre otros, tanto en la construcción de problemas como en la construcción de intervenciones en la enseñanza, en este caso, de la psicología.

En cambio, los Docentes de Nivel Secundario con experiencia docente variada, pertenecientes a la muestra actual tienen Modelos Mentales Situacionales de Intervención construidos en prácticas áulicas más bien en soledad con sus alumnos. Ello hace aparecer que dicha formación se constituyó en un dispositivo escolar que escindió la convivencia del aprendizaje, considerando los temas vinculados a conflictos, convivencia, diferencias, cuestionamientos de la autoridad, como obstáculos, perturbaciones, en relación a lo que en cambio fue siempre su función: enseñar contenidos curriculares en un importante fraccionamiento disciplinar.

La respuesta, entonces, tiende a jerarquizar la urgencia, el aquí y ahora, la prontitud de respuesta para restaurar el equilibrio perdido, restaurar la homeostasis de la “autoridad pedagógica” tradicional, a través del disciplinamiento, en ocasiones la contención, la enseñanza de valores morales, la re-construcción del vínculo aparece mucho más ocasionalmente. Pero sobre todo, evitando, en la urgencia por retornar al contenido curricular disciplinar de la enseñanza, sin indagación sobre causas y dimensiones del problema, sin un retorno a la pregunta sobre lo pedagógico, sin una articulación entre vivencias y saberes, cogniciones y afectos, cuerpo-mente, cotidiano-científico, que la actual realidad de las escuelas y sujetos parece demandar.

Resulta pertinente señalar que la identificación de fortalezas y nudos críticos en la profesionalización educativa (Erausquin, et. al. 2010), lejos de atribuirse a competencias de los agentes particulares, pueden vincularse a dimensiones institucionales, siendo éstas las que imprimen ciertas restricciones a la tarea docente, a la par que pueden hacer de ella una tarea colectiva (Terigi 2012). El aprendizaje en la práctica, inherente a la profesionalización educativa, se origina a través de procesos de participación, mediados por la diversidad de puntos de vista de los co-participantes en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2001), en tanto lugares sociales en los que, por medio de diversos niveles y formas de participación (Rogoff 1997), se desarrollan las competencias personales y colectivas. Puede plantearse la pregunta si las condiciones de la práctica profesional favorecen espacios de formación profesional que contemplen estas dimensiones o en cambio, tienden a individualizar y aislar de acuerdo a condiciones de trabajo docente.

En resumen se caracterizan *Modelos Mentales Situacionales* en el abordaje de situaciones- problemas vinculadas con la autoridad pedagógica como *encapsulados en sujetos individuales escindidos de la trama situacional*. Los entramados (Cazden 2010) institucionales y comunitarios que la escuela establece con

agencias y actores del contexto extraescolar, no aparecieron en los relatos de los docentes. Las perspectivas sobre problemas e intervenciones aparecen *deshistorizados, invisibilizando conflictos y nudos críticos, naturalizando y des problematizando* prácticas y conceptualizaciones. La intervención incluye acciones, si bien articuladas, *no* incluidas en una *planificación estratégica construida colaborativamente*, sin hacer trama con lo pedagógico e institucional y orientadas la actuación en la *urgencia*.

Desde un enfoque histórico cultural, el sistema de actividad escolar puede ser analizado de acuerdo a dos dimensiones; como actividad aula y como actividad institucional-escolar. Ambos sistemas equivalen a la dimensión inter-individual (actividad del profesor en la clase) y colectiva (red de relaciones entre profesionales) de la práctica escolar (Engeström y Sannino, 2010). En este caso, los relatos de los docentes no incluyeron el sistema institucional y se centraron en el sistema de actividad-aula, lugar desde el cual construyeron su perspectiva. En su perspectiva, resulta además significativo que se pierde la dimensión vincular en el centramiento del docente en su propia actuación, la ausencia de reciprocidad y de la dimensión del estudiante. Tampoco aparece la posibilidad de articular y crear instrumentalidades vinculadas a saberes y conocimientos de diversas dimensiones de la práctica docente, dando cuenta de la *fragmentación del sistema*. Por otro lado, el sistema-aula, considerado como responsabilidad exclusiva de la acción del profesor, y atravesado por una serie de demandas técnicas, pedagógicas y burocráticas, genera contradicciones que dificultan la inclusión de la perspectiva institucional y la apropiación, por parte de los docentes, de las herramientas generadas en instancias más amplias.

Conclusiones

Se caracterizan Modelos Mentales Situacionales en el abordaje de situaciones- problemas vinculadas con la autoridad pedagógica como encapsulados en sujetos individuales, escindidos de la trama situacional. Las perspectivas sobre problemas e intervenciones aparecen des-historizados, invisibilizando conflictos y nudos críticos, naturalizando y des problematizando prácticas y conceptualizaciones. La intervención incluye acciones, si bien articuladas, coordinadas, *no* incluidas en una *planificación estratégica construida colaborativamente*, sin hacer trama con lo pedagógico e institucional y orientadas a la actuación en la urgencia. En los relatos de los docentes no incluyeron el sistema institucional y se centraron en el sistema de actividad-aula, lugar desde el cual construyeron su perspectiva, perdiéndose la dimensión vincular en el centramiento del docente, la ausencia de reciprocidad y de la dimensión del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Castorina, A., Barreiro, A. y Toscano (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, A., Clemente, F. y Barreiro, A. (2007). El conocimiento de "dominio" moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de la tesis de Turiel. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de mentes. En Elichiry comp. Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate .Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.). The Cambridge handbook of sociocultural psychology (pp. 489-507). New York: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (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
- Daniels, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Denzin N.K. Y Lincoln, Y.S. (1994). Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, California.
- Dome C., Erausquin C. (2016) "Los docentes frente a las violencias en las escuelas: problemas complejos y escisión de las intervenciones". Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología. Tomo 1. ISSN 1667-6750 (Pp.89-93).
- Dome, C. (2014). Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos que Abordan Situaciones de Violencia en sus Contextos de Práctica. Memorias VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA.
- 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.
- 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 y Lave comps Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrotu.
- Engeström, Y. y Cole, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida En Salomon Gavriel comp. Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: Amorrotu.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work. Vol 14, N° 1.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2007). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza, Anuario de Investigaciones XV Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885.
- Erausquin, 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., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., & Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de profesores de psicología a través de la práctica de enseñanza .Anuario de investigaciones, Fac Psi. UBA N° XVI 16, 157-173.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L. (2008). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza Anuario XVI de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885, 157-172
- González, D. (2009). "Modelos Mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología". Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología UBA. Secretaría de Posgrado. 2012. Sobresaliente. Publicada como Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial. Berlín: EAE – Editorial Académica Española -. ISBN 978-3-639-83749-0
- González, D., García Labandal, L. (2017). "La Psicología Educacional y la formación docente: Modelos Mentales de Profesores de Psicología", en Erausquin C. y Bur R. (comps. y edit.) (2017) Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural. ISBN 978-987-42-4583-0. Libro Digital. CABA: PsiDispa.
- 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. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2008 vol.15 n°1.
- 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].
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Ed. Graó
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. Educational Psychology N° 29 pp137-148.

- Pozo, J.I. y Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento. En *Infancia y Aprendizaje*, 24(4) pp407-423
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Elichiry (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Rodrigo, M.J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) "Contexto y desarrollo social". Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Rodríguez Arocho, W. y Aleman, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje Costarricense. *Actualidades investigativas en educación*. Volumen 9 pp1-21. Recuperado en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch y otros (Ed.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Salomon, G. (Ed.), (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- 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*. Bs As: 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.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

LECTURA CRÍTICA DE NOTICIAS EN LA ESCUELA. INTERRELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Perelman, Flora; Nakache, Débora; Bertacchini, Patricio Román; Estévez, Vanina; Grunfeld, Diana; Rubinovich, Gabriela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Se presenta el proceso de cambio de un proyecto de investigación psicológica sobre ideas infantiles de la producción de noticias y su lectura crítica a una investigación didáctica dirigida a generar proyectos de enseñanza. Desde el área de estudio de la psicología educacional, asumiendo la posibilidad de co-construcción entre la investigación psicológica y la didáctica, se abordan las transformaciones metodológicas y en la tríada didáctica. El cambio metodológico supone el pasaje del método clínico crítico de la Psicología Genética a una metodología descriptivo-interpretativo consistente en el estudio de casos de proyectos de enseñanza. Esto supone tres fases: a) la construcción de proyectos de enseñanza, b) la observación y seguimiento de su realización en aula y c) los análisis de diferentes aspectos de los proyectos implementados. Se avanzó en las dos primeras fases a partir de instancias de trabajo compartido con maestros de dos 6tos y dos 7mos grados. Respecto de las transformaciones en lo didáctico sobre la lectura crítica de noticias, se analizan: los contenidos instituidos en cuestión, los procesos constructivos de los estudiantes, y la creación de condiciones didácticas que permitan el avance de una concepción ingenua de la construcción de noticias mediáticas a una progresiva criticidad.

Palabras clave

Lectura - Noticias - Medios - Didáctica

ABSTRACT

CRITICAL NEWS READING AT SCHOOL. INTERRELATIONS BETWEEN PSYCHOLOGICAL AND DIDACTIC RESEARCH

The process of change from a psychological research project on children's ideas about news production and its critical reading to a didactic research aimed at generating teaching projects is presented. From the educational psychology area of study, assuming the possibility of co-construction between psychological research and didactics, the methodological transformations and in the didactic triad are addressed. The methodological change supposes the passage from the critical clinical method of the Genetic Psychology to a descriptive-interpretative methodology consisting in the study of teaching projects cases. This involves

three phases: a) the teaching projects construction, b) the observation and monitoring of their realization in the classroom, and c) the analysis of different aspects of the implemented projects. Progress was made in the first two phases from instances of shared work with two 6th grade and two 7th grade teachers. Regarding the transformations in the didactic on the critical reading of news, are analyzed: the instituted contents in question, the constructive processes of the students, and the creation of didactic conditions that allow the advance from a naive conception of the construction of media news to a progressive criticality.

Key words

Reading - News - Media - Didactic

“Para democratizar el conocimiento, para que todos los chicos puedan apropiarse de los saberes y prácticas que la escuela tiene la responsabilidad de comunicar, es necesario generar condiciones didácticas que permitan engarzar la enseñanza y el aprendizaje.

Por una parte, hay que **interrogar los contenidos instituidos** –los que se enseñan desde hace tanto tiempo que están naturalizados y raramente los constituimos en objetos de reflexión– para «des-naturalizarlos», para cuestionarlos desde la perspectiva de los propósitos educativos y transformarlos en caso de que no apunten a los propósitos que perseguimos.

Por otra parte, hay que crear **condiciones orientadas a posibilitar que los alumnos se posicionen como sujetos productores de conocimiento–no como meros consumidores o reproductores–**; hay que poner en acción propuestas de enseñanza desafiantes que los convoquen a involucrarse en la comprensión de temas relevantes; hay que intervenir intensamente para que puedan avanzar en la reelaboración de los contenidos que están aprendiendo”.

(Lerner, 2017:15, el resaltado es nuestro)

Esta presentación se propone dar cuenta del proceso que transició nuestro proyecto UBACyT¹ en estos 9 años de trabajo, partiendo de una investigación eminentemente psicológica hacia una didáctica. Esta transformación se realizó en función del avance en los objetivos que se formularon en su inicio, cuando se procuró tanto explorar los procesos de apropiación conceptual de los

niños en la lectura crítica de noticias, como diseñar situaciones didácticas que favorezcan los aprendizajes de este objeto.

Su área de estudio, la psicología educacional, es un campo en construcción que supone cierta relación entre las teorías psicológicas y los fenómenos educativos. Por mucho tiempo, el debate en este campo se dirimió en determinar cuál era la teoría psicológica más apropiada para explicar los aprendizajes escolares. Sin embargo, esta disputa, además de falaz, respecto de establecer una única teoría que pueda ser explicativa de la totalidad de los fenómenos escolares, opaca el verdadero centro de la polémica, que no es sólo de qué teoría se trata, sino de cómo pensar la relación psicología-didáctica.

En una mirada tradicional psicoeducativa, prevalece la suposición de la posibilidad de “aplicar” los conocimientos psicológicos al ámbito escolar, considerando así lo educativo como un mero terreno empírico. Se desconoce la especificidad de la función social de la escuela y se interpreta desde una perspectiva psicológica la naturaleza compleja macro y microcontextual de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Por nuestra parte, adscribimos a una perspectiva que supone una interrelación dialéctica entre ambos campos. Siguiendo a Ferreiro (1999), no se trata de “aplicar”, ni de “replicar” sino de “recrear” el saber psicológico en el territorio educativo, considerando que este territorio supone el abordaje de prácticas complejas, conformadas por un entramado de dimensiones sociales, históricas, políticas, epistemológicas y psicológicas. Se trata, por tanto, de reconocer la complejidad que implica su estudio y la imposibilidad de reducirlo a las coordenadas psicológicas.

En nuestra investigación, partimos de una concepción epistemológica compatible con la investigación psicológica: se postula la especificidad de las situaciones didácticas, atravesadas por un contexto sociocultural y político más amplio, y se las analiza desde una perspectiva constructivista relacional del conocimiento.

Es así que se abre la posibilidad, como veremos, de una co-construcción (Lerner, 2001; Perelman, 2011), ya que ciertos interrogantes que se generan en la investigación psicológica pueden permitir visibilizar procesos que suceden en el aula, y, al mismo tiempo, los conocimientos que surgen en los procesos de enseñanza pueden plantear nuevos interrogantes al campo psicoeducativo.

Abordaremos aquí los cambios realizados a nivel metodológico, así como las transformaciones conceptuales que esta investigación introduce en la tríada didáctica: en los contenidos instituidos, en la concepción de los alumnos y en las condiciones e intervenciones docentes orientadas a posibilitar que se posicionen como sujetos productores de conocimiento.

El cambio metodológico

El abordaje de nuevos problemas de orden didáctico requirió el pasaje de la utilización del método clínico-crítico propio de la Psicología Genética (que nos permitió acceder al punto de vista de los alumnos como usuarios de los medios informativos

y a su trabajo intelectual de reconstrucción de los procesos de producción mediática) a una metodología, también cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo, que consiste en el estudio de casos de proyectos de enseñanza (Aisenberg, 2015). Dicho estudio se propone construir las herramientas conceptuales necesarias para diseñar y poner a prueba nuevos posibles en la enseñanza². Esto supone un camino metodológico de tres fases: a) la construcción de proyectos de enseñanza, b) la observación y seguimiento de su realización en el aula y c) los análisis de diferentes aspectos de los proyectos implementados.

Hasta el momento, hemos avanzado en las dos primeras fases a partir de instancias de trabajo compartido con maestros. En 2018, iniciamos un grupo colaborativo entre docentes de 6° y 7° grado e investigadores con encuentros periódicos, en los que delimitamos la temática del proyecto de enseñanza: la lectura crítica de noticias mediáticas. El análisis de la enseñanza usual sobre la temática elegida, las miradas alternativas aportadas por los resultados de la investigación psicológica previa del equipo y las fuentes y materiales compartidos vinculados con la educación en medios fue permitiendo diseñar esquemas de secuencias didácticas para que cada docente llevara a cabo en el aula en función del tiempo disponible y de sus alumnos. Ese mismo año se implementaron proyectos en dos sextos y dos séptimo grados, involucrando a tres escuelas de gestión pública y una de gestión privada. En simultáneo, continuamos con nuestras reuniones para intercambiar ideas sobre el desarrollo de cada propuesta, para analizar juntos qué iba ocurriendo y pensar cómo continuar. Las clases fueron observadas y registradas por los docentes y/o por miembros del equipo de investigación. En 2019, iniciamos el proceso de desgrabación de clases y análisis preliminares de los registros y las producciones de los alumnos.

Transformaciones realizadas en el terreno didáctico

Leer críticamente las noticias que circulan en los medios constituye una práctica social esencial para la formación de un ciudadano. Cuando el objetivo es la elaboración de un proyecto de enseñanza que promueva una lectura crítica de los medios por parte de los alumnos resulta indispensable interrogar los conocimientos instituidos, los procesos constructivos de los estudiantes y el conjunto de condiciones didácticas que permitan que los mismos avancen en el pasaje de una concepción ingenua de la construcción de noticias mediáticas a una progresiva criticidad.

Los contenidos instituidos en cuestión

En los manuales escolares y también en las aulas, con frecuencia se aborda la noticia fuera de su contexto de producción en los medios de comunicación, alejada de la lectura crítica y por tanto del propósito de la formación de los alumnos como ciudadanos. Se enseña como un “tipo de texto” en el que se describen sus partes y las cinco preguntas a las que responde, al mismo tiempo que se utiliza en las clases de ciencias como una

fuerza informativa inapelable.

Asumir como contenido de enseñanza la lectura crítica de noticias requiere, por el contrario, detener la maquinaria mediática, visibilizarla, y hacer foco en los procesos de selección, jerarquización y producción del material informativo. Buckingham (2005) señala cuatro conceptos clave en el campo de la educación mediática que pueden propiciar el avance de los alumnos de una lectura ingenua hacia una lectura progresivamente crítica de los medios: 1) *representación* (comprender que, lejos de ser “ventanas al mundo”, las noticias son una construcción, una puesta en escena en la que se presentan los hechos de la realidad desde cierta perspectiva), 2) *lenguaje* (reflexionar sobre las diversas formas de lenguaje que utilizan los medios para comunicar ideas o significados), 3) *producción* (reconocer que las noticias son fruto de una elaboración conciente de industrias atravesadas por intereses económicos, políticos y sociales), y 4) *audiencia* (analizar el modo en que el público es interpelado, así como las maneras en que las diversas audiencias interpretan los medios). Ahora bien, ¿es posible concebir un proyecto de enseñanza alrededor de este contenido con estudiantes de escuela primaria?, ¿los alumnos podrán aproximarse a las noticias avanzando en su comprensión de que no se trata de “ventanas al mundo” sino versiones de la realidad efectuadas por empresas con múltiples intereses, más allá del de informar?, ¿qué condiciones didácticas será necesario generar para que sus lecturas sean más críticas?

Los alumnos mediados por los medios

Los estudios realizados en el transcurso de la investigación psicológica sobre las conceptualizaciones infantiles acerca de la producción de noticias (Perelman, Nakache y Estévez, 2013; Perelman, et al, 2014 y 2015) y sus caminos de lectura de noticieros en grupos focales (Perelman, Nakache, Glaz, Lumi y Torres, 2016) nos permitieron iniciar la primera fase de la investigación didáctica con la hipótesis de que nos encontraríamos con estudiantes con conocimientos de las noticias mediáticas contruidos a partir de los intercambios que establecen en su entorno social y familiar. De ahí que se decidió elaborar junto con los docentes una encuesta para acercarnos a sus consumos mediáticos cotidianos, saber si en sus ámbitos próximos sostienen habitualmente conversaciones alrededor de las mismas y conocer su valoración de los diversos medios como agentes noticiosos. Esta herramienta inicial permitiría al equipo de docentes e investigadores diseñar la secuencia didáctica e intervenciones en cada aula atentos a la diversidad de aproximaciones y valoraciones halladas.

Es así que todos los niños interrogados pudieron mencionar noticias recientes que recordaban. En cuanto a los medios utilizados para acceder a ellas, señalaron, en primer lugar, los noticieros televisivos, dado su frecuente presencia en los hogares: “Me entero en el noticiero porque es donde mi familia tiene prendida la tele”

“Yo me entero por los noticieros porque hago zapping y, cuando

no encuentro nada entretenido, los miro”

Internet es otro de los medios muy citados. La contradicción que aparece es que, a pesar de ser uno de los más consultados, lo conciben como el menos confiable. Ante uno de los ítems de la encuesta (“¿Qué medio NO consultarían para enterarse de las noticias?”), expresan:

“En Internet hay muchas cosas falsas”

“No sé si la página es verdadera”

“No miraría Internet porque la gente puede modificar algo y además puede modificar una imagen”

“En la compu pueden poner cualquier cosa”

Por su parte, los diarios impresos son los medios menos consultados y, quienes lo hacen, se detienen habitualmente en las noticias deportivas.

Las encuestas, por tanto, pusieron en evidencia que los alumnos de los últimos años de escuela primaria consultados se contactan con las noticias y lo hacen fundamentalmente a través de los medios audiovisuales (noticieros televisivos e Internet). También dan cuenta que sólo parecen concebir la posibilidad de tratamiento de las noticias (“modificar algo... modificar la imagen”) en aquellas que circulan en los espacios virtuales, muy posiblemente guiados por sus experiencias de producción en los medios digitales en las que editan imágenes, audios, etc. Pero, lo interesante es que, para los estudiantes, esta posibilidad de construcción de las noticias las hace menos confiables.

La creación de condiciones didácticas

Modificar el conocimiento instituido en la escuela no es nada fácil, es así que requiere de “una vigilancia permanente sobre las condiciones en que se desarrolla el trabajo, una re-creación constante de esas condiciones” (Lerner, 2002: 6). El tránsito por la primera y segunda fase de la investigación y el inicio del análisis de las situaciones probadas en las aulas nos permite comenzar a señalar algunas de las siguientes condiciones:

- *Planificar una secuencia didáctica que contenga diversidad de situaciones sostenidas con continuidad.* Comprender que la noticia no es un reflejo de la realidad sino una construcción de la misma y que hay intenciones de la maquinaria mediática que hay que develar requiere imprescindiblemente la interacción recursiva con el objeto a estudiar y que sean sostenidas en un período de tiempo prolongado. El análisis de unas pocas noticias aisladas no resulta suficiente, sino que será necesario atravesar una delicada trama didáctica en la que los alumnos se enfrenten a múltiples y variadas producciones mediáticas para analizarlas en interacción con otros.

- *Presentar a los estudiantes el propósito de la secuencia y su relación con las situaciones didácticas que la componen* permite que comprendan el por qué y para qué de cada una de las propuestas. De esta manera, los alumnos abandonan una posición de espera, toman iniciativas, adoptan como propias las tareas asignadas y participan en algunas decisiones. En síntesis, asumen la responsabilidad del proyecto de su aprendizaje.

- *Diseñar herramientas que permitan conocer las ideas de los alumnos y favorecer su explicitación e intercambio en el aula.* En nuestro caso, solicitamos que representen gráficamente “cómo piensan que se produce una noticia” (consigna ya utilizada en la investigación psicológica), para que, a partir de sus representaciones explícitas, se comience a poner en cuestión: ¿cómo de una gran cantidad de hechos solo algunos se convierten en noticias?, ¿qué incide en esa selección?, ¿cómo los medios convierten los hechos en noticias? El interjuego con representaciones diversas en interacción con los compañeros y el docente promueve la confrontación de las hipótesis iniciales, lo que favorece la construcción de interrogantes a desentrañar a lo largo de la secuencia.

- *Leer las noticias en su contexto de producción* (en la página/sección/diario, en el noticiero en su conjunto, en el sitio web) para que sea posible comprender su sentido en el marco del medio en que fueron construidas, desentrañar los diferentes componentes que intervienen en su producción y realizar la deconstrucción de ese entramado de sentido. En el caso del noticiero, por ejemplo, reflexionar sobre el tipo de presentación que se hace, cuántos locutores hay, cómo están ubicados, los colores que predominan, las voces que fueron seleccionadas, la música elegida, los zócalos que aparecen, el comentario que hace el locutor en relación con la imagen y las voces proyectadas, la publicidad que acompaña ese espacio de programa, etc. son algunas de las cuestiones a resaltar como puntos de análisis. Es necesario profundizar la reflexión en la relación existente entre la imagen, el texto y el audio ya que no es transparente para un lector poco avezado qué efectos de sentido se intenta generar en la audiencia.

- *Comparar* (primeras planas, inicios de noticieros o una misma noticia en diversos contextos) y *seguir una noticia a lo largo de un tiempo prolongado* posibilita comprender que las noticias no son fieles reflejos de la realidad sino solo representaciones de ella, en las que siempre hay un proceso de selección y construcción o transformación de lo real desde una perspectiva.

- *Abordar con detenimiento las fotografías así como las producciones audiovisuales* dado que, como hemos señalado, no solo el texto escrito u oral construye sentido sino que son de relevancia todos los elementos semióticos que integran la noticia.

- *Interrogarse por los destinatarios a los que están dirigidos* a través de la identificación de marcas que dan cuenta del “lector modelo” (Eco, 1987) y del “contrato de lectura” que el medio establece (Verón, 1985).

- *Analizar rigurosamente las marcas lingüísticas o semióticas (en el caso del noticiero) y discursivas de las noticias* para detectar claves de la intención de captación, y de orientación y persuasión del lector. En este sentido, resulta primordial reflexionar, entre otros aspectos, sobre los tipos de oraciones utilizadas, los tiempos verbales, las variedades lingüísticas, los recursos modales (Zayas, 2015).

- *Buscar otras fuentes de información* para avanzar en el cono-

cimiento y propiciar una mayor profundización en los análisis que vienen realizando, a través de visitas a medios y entrevistas con periodistas y fotógrafos de prensa, observación de videos que tratan sobre el modo de producción de noticias en diversos espacios mediáticos, resultados de investigaciones de consumo o de distribución de noticias en los medios, etc.

- *Producir escrituras intermedias o de trabajo a medida que se analizan las noticias* para guardar memoria de los rasgos característicos que se van observando y poder recurrir a ellas en el momento de la producción.

- *Realizar producciones que conduzcan a relecturas y avances en la reflexión sobre las noticias mediáticas*, como, por ejemplo, elaborar noticias en el marco de programas radiales o periódicos escolares, o exponer a otros compañeros o a la familia o a públicos más amplios como youtubers acerca del funcionamiento de los medios en la producción de noticias.

Conclusiones

En el transcurso del trayecto realizado hasta el momento, hemos podido constatar que la investigación psicológica en interacción estrecha con la investigación didáctica ha permitido alejarse de una concepción que circula fuertemente en el sentido común en la que se supone que los alumnos de escuela primaria están ajenos a las noticias mediáticas. Los resultados evidencian que los estudiantes realizan prácticas sociales de lectura de medios fuera del contexto escolar y construyen hipótesis sobre los mecanismos de producción de las noticias que poseen diversos grados de acercamiento a los procesos que efectivamente generan las empresas mediáticas.

Dicha constatación es la que ha permitido que, desde la investigación didáctica, se comience a cuestionar los contenidos instituidos y a delinear el saber a enseñar alrededor de conceptos más precisos vinculados con la educación mediática. Es así que se han ampliado las prácticas de lectura de noticias hacia los textos audiovisuales en diversos soportes (televisivos y digitales) y se comienza a profundizar en el concepto de lectura crítica entrelazando las lecturas de las líneas, entre líneas y tras las líneas en íntima relación (Cassany, 2006).

Finalmente, al estudiar las condiciones didácticas necesarias para posibilitar el progreso hacia el saber a enseñar, la investigación didáctica está generando nuevos observables en las maneras de generar lecturas más enriquecidas. Y es allí donde la Psicología está colaborando en la lucha contra la ilusión de transparencia de la comunicación didáctica, permitiendo diferenciar el saber que la enseñanza quiere transmitir y los conocimientos efectivamente construidos por los alumnos, lo que podrá dar lugar a nuevas investigaciones en este campo (Lerner, 2001).

NOTAS

¹ Se trata de tres proyectos trianuales consolidados aprobados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para los períodos 2010-2012, 2013-2016 y 2017-2029. Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Educacional I y Psicología y Epistemología Genética I. Directora actual: Débora Nakache. Integranes actuales: Flora Perelman, Gabriela Rubinovich, Patricio Román Bertacchini, Vanina Estévez, Jimena Dib.

² La metodología de Proyectos de enseñanza comenzó a delinarse en la Didáctica de las Matemáticas (Artigue, Douady y Moreno; 1995) y fue desarrollándose, con diversas adecuaciones, en distintas didácticas específicas (Perrin-Glorian y Reuter, 2006).

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. (2015). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. *Reseñas de enseñanza de la Historia N° 13*. Córdoba. Argentina. (APEHUN), 33-50.
- Artigue, M., Douady, R., Moreno, L. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Grupo Editorial Iberoamérica, Bogotá.
- 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.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Ferreiro, E. (1996) Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget. *Substatum*, 3, 8-9, 175-185.
- Lerner, D. (2001). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En Castorina, J.A.(Comp.). *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Bs As: Eudeba.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. N° 3. Año 23.
- Lerner, D. (2017). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos de docentes*. UNIPE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.
- 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 Educacional 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. Ornique, 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, 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.8, N°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, 169-178.
- Perrin-Glorian, M. et Yves Reuter (comps.) (2006). *Méthodes de recherches en didactique(s)*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Verón, E. (1985). El análisis del "contrato de lectura", un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media. En *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. París: IREP.
- Zayas, F. (2014). ¿Cómo dar sentido a la sintaxis?. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 67, 16-25.

TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH): TALLERES DE LECTURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA CAPACITACIÓN DE MAESTROS

Peres Jafferian, Vera Helena; Da Cruz Picanço Junior, Álvaro
Centro Universitário FIEO- UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a percepção do professor sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade -TDAH, e as formas que ele possui para lidar no dia a dia com crianças que apresentam tal transtorno, utilizando como recurso didático 5 oficinas de leituras que abordaram o TDAH em vários aspectos. O presente trabalho está inserido no campo das pesquisas é qualitativas definida com uma análise construtivo-interpretativa Participaram desta pesquisa 10 professoras de uma escola particular de São Paulo, do 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental, E.F.I., no magistério há mais de 5 anos e com idade entre 23 e 40 anos. Percebeu-se assim que a participação das professoras nas cinco oficinas de leitura e nas discussões dos textos lidos referentes ao TDAH possibilitou a apropriação de novos conhecimentos sobre o tema. Houve também uma preocupação crescente em como lidar com os alunos com diagnóstico de TDAH.

Palabras clave

Transtorno de deficit de atenção e hiperatividade - Oficina de leitura - Capacitação de professores

ABSTRACT

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD): READING WORKSHOPS AS DIDACTIC RESOURCE IN TEACHER TRAINING

The present research had the objective of investigating the teacher's perception about Attention Deficit Hyperactivity Disorder and ADHD, and the ways he has to deal daily with children who have such disorder, using as a teaching resource 5 reading workshops who addressed ADHD in several ways. The present work is inserted in the field of qualitative research defined with a constructive-interpretative analysis. Participated in this research 10 teachers from a private school in São Paulo, from 1st to 5th year of elementary school, EFI, in teaching for more than 5 years and aged between 23 and 40 years. It was noticed that the participation of the teachers in the five reading workshops and in the discussions of the texts read about ADHD allowed the appropriation of new knowledge on the subject. There was also a growing concern about how to deal with students diagnosed with ADHD.

Key words

Attention deficit hyperactivity disorder - Reading workshops - Teacher training

Introdução:

A presente pesquisa trata do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade -TDAH, especificamente sobre a percepção do professor sobre o transtorno e formas que ele possui para lidar no dia a dia com crianças que apresentam tal diagnóstico. Sendo que algumas vezes a criança é rotulada pelos pais e professores e não é vista como realmente é e não mostra as capacidades que tem.

Neste estudo foi realizada inicialmente uma revisão de literatura a respeito do conhecimento do professor referente ao TDAH e do manejo em sala de aula com a criança com tal diagnóstico. O eixo de reflexão deste trabalho baseou-se no conceito da "profecia auto realizadora" estudada por Rosenthal & Jacobson (1992) e de "exceção" propostos por Freud (1916).

A partir da revisão de literatura, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a percepção do professor sobre o manejo com alunos diagnosticados com TDAH através de um trabalho de sensibilização a partir de oficinas de leitura com o intuito de estimular o professor a ter um novo modo de olhar a criança diagnosticada com TDAH, de forma que suas capacidades sejam mais valorizadas que o diagnóstico.

Neste sentido, como os sintomas do TDAH manifestam-se principalmente no ambiente escolar e muitos professores não sabem lidar com tais crianças, por não terem informações sobre este transtorno, fazemos aqui algumas perguntas: Qual a concepção que o educador tem deste transtorno? Quais são as características de uma criança com TDAH? Como lidar com ela em sala de aula?

Na literatura há muitos autores que discutem sobre a concepção que os professores trazem sobre o TDAH e o manejo com a criança, como ARAUJO (2012), SEABRA (2012), CAMILO (2014), e SILVA (2014). Sendo que tais trabalhos afirmam que os professores tem pouco conhecimento sobre o TDAH e sobre o manejo em sala de aula (RONCHI, 2010; ANDRADE, SILVA, FILHO E SILVEIRA, 2011. E também há autores que identificaram a necessidade e capacitação e treinamento dos professores sobre o TDAH (LANDSKRON, 2007; LEVINE E ANSHEL, 2010; CARREIRO et al, 2010).

Assim, a hipótese sustentada neste trabalho foi a de que se os professores receberem informações referentes a este transtorno e em como lidar com os alunos com este diagnóstico, através de uma sensibilização com oficina de leitura, poderão trabalhar com tais crianças em sala de aula com um outro olhar, com mais eficiência. E, provavelmente o professor não se fixará tanto no sintoma e sim nas capacidades do sujeito. Assim justifica-se nesta pesquisa o trabalho de sensibilização, por meio de oficina de leitura, com os professores, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O TDAH:

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH é caracterizado pela quinta edição do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014), como um distúrbio neurobiológico persistente de: desatenção, hiperatividade e impulsividade, presente em alguns indivíduos de forma mais acentuada que aquele encontrado em outros em estágios comparáveis de desenvolvimento.

Este transtorno pode afetar ainda o funcionamento cognitivo e comportamental, levando agitação e ansiedade ao portador. (HELLAND *et al*, 2016).

Sendo que os sintomas do TDAH devem estar evidentes em mais de um ambiente em que a criança esteja, como a escola e a casa. (BARKLEY e MURPHY, 2008; MARASHI e DOLATDOOST, 2016).

Atualmente o TDAH é um dos transtornos mais estudados devido ao grande número de crianças diagnosticadas e conforme o DSM-5 (APA, 2014) a prevalência em levantamentos populacionais sugere que o TDAH ocorre em muitas culturas, em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos (GAULTNEY, 2014; KERCOOD, LINEWEAVER e KUGLER, 2015 e OFIESH, MONIZ e BISAGNO, 2015).

Na literatura há muitos trabalhos escritos sobre o TDAH de diferentes teóricos, e as causas são atribuídas a uma combinação de fatores genéticos, biológicos e ambientais. Ao lado disso, Du Paul e Stoner (2007) e Camilo (2014) consideram que o TDAH é o resultado de vários “mecanismos causais” e assim a hereditariedade e os fatores neurobiológicos tem sido destacado em muitas pesquisas e as evidências mais promissoras apontam para a influência hereditária que pode alterar o funcionamento cerebral, isto é, o funcionamento neuroquímico.

Há outros autores que trazem uma contribuição diferente ao estudo do problema como Moyses (2014) que afirma a não existência de tal transtorno e nas suas pesquisas com crianças-que-não-aprendem, observou que tais crianças são vistas como fracassadas na escola e expropriadas do saber e encaminhadas para avaliação médica e, muitas vezes, são diagnosticadas com TDAH.

Sobre o diagnóstico percebemos que muitas questões de convivência social, inadequação e fracasso escolar associados ao

TDAH, muitas vezes, não são tratadas por uma equipe de vários especialistas. Assim, é de extrema importância considerar no diagnóstico deste transtorno os aspectos, da história de vida do paciente, social e escolar como propõem GOLDSTEIN e GOLDS-TEIN (2004) e CYPEL (2003). Dito isso, observa-se que normalmente os diagnósticos são baseados nos critérios diagnósticos da Classificação Internacional de Doenças, CID 10 (OMS, 1993) que nomeia este transtorno como hipercinético ou pelo atual DSM-V (APA, 2014).

Assim, a hipótese sustentada neste trabalho é de que se os professores receberem informações referentes a este transtorno e em como lidar com os alunos com este diagnóstico, através de uma sensibilização com oficina de leitura, poderão trabalhar com tais crianças em sala de aula com um outro olhar, com mais eficiência. E, provavelmente o professor não se fixará tanto no sintoma e sim nas capacidades do sujeito.

Assim justifica-se nesta pesquisa o trabalho de sensibilização, por meio de oficina de leitura, com os professores, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Metodologia:

O presente trabalho está inserido no campo das pesquisas é qualitativas definida com uma análise construtivo-interpretativa, e se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações (ANDRÉ, 2013). Tem como finalidade atuar sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos, transformando a realidade por meio de experiências cotidianas.

Participantes:

Participaram desta pesquisa 10 professoras de uma escola particular de São Paulo, do 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental, E.F.I., no magistério há mais de 5 anos e com idade entre 23 e 40 anos. Os critérios de escolha foram o professor estar disposto a participar da pesquisa, e frequentar as oficinas de leitura.

Procedimentos:

Os dados da pesquisa foram coletados em cinco encontros de sensibilização desenvolvidos em forma de oficinas de leitura. Esses momentos tiveram por objetivo sensibilizar os professores sobre o TDAH no que diz respeito às características, diagnóstico, intervenção e manejo em sala de aula. Nesses encontros, os pesquisadores apresentaram um texto escolhido para os participantes lerem, discutirem e trocarem ideias, com mediação dos pesquisadores, com o propósito de se informar e construir um olhar crítico sobre o tema. Os encontros foram semanais com a duração de aproximadamente 1 hora.

A proposta da sensibilização através da oficina de leitura desperta sentidos e curiosidades por meio da leitura sobre o tema escolhido e abre espaço para debates. Segundo Candau (1995) uma oficina compreende um espaço de construção coletiva do conhecimento, de trocas de experiências e de vivências de

situações do cotidiano dos participantes. Foram abordados os seguintes temas: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Exercícios Clínicos; Medicalização do comportamento e da aprendizagem: consequências para a vida das crianças e adolescentes; A Desatenção Atenta e a Hiperatividade sem ação; Os Idiomas do Aprendiz; A clínica psicomotora: o corpo na linguagem.

Após serem realizadas as 5 oficinas os dados obtidos nas discussões nas oficinas de leitura e na sensibilização, foram analisados e discutidos qualitativamente por meio de análise de conteúdo e da análise interpretativa a partir da psicanálise. Para Bardin (2011) a análise de conteúdo é uma técnica qualitativa de análise científica de dados. Parte de uma leitura fluente para atingir um nível mais aprofundado, que ultrapassa os significados manifestos.

Após a leitura dos textos e das discussões em cada grupo, as participantes escreveram as impressões e dúvidas sobre o texto e, em seguida, os pesquisadores, como mediadores, abriram a discussão para os dois grupos juntos apresentarem as suas contribuições sobre o que foi discutido no grupo. A partir do debate e da troca de ideias e experiências, as participantes puderam construir um olhar crítico sobre o tema e sobre o uso que faz do diagnóstico ao rotular a criança.

No entender de Minayo (2012), para a eficácia de um trabalho dessa natureza o pesquisador deverá construir um relato com todos os depoimentos pessoais que forem ditos nas discussões das atividades propostas, em que as falas de uns se acrescentam às dos outros e se compõem ou se contrapõem às observações. A autora afirma que é gratificante quando se consegue tecer uma narrativa coletiva da qual ressaltam vivências e experiências felizes, ou não, de cada participante.

Considerações finais:

Este trabalho partiu da hipótese de que, se os professores recebessem informações referentes ao TDAH e esclarecimentos sobre como lidar com os alunos com este diagnóstico teriam condições de trabalhar com estas crianças com mais eficiência. Percebeu-se assim que a participação das professoras nas cinco oficinas de leitura e nas discussões dos textos lidos referentes ao TDAH possibilitou a apropriação de novos conhecimentos sobre o tema. Houve também uma preocupação crescente em como lidar com os alunos com diagnóstico de TDAH.

Assim sustenta-se a hipótese levantada neste estudo que o professor necessita de informações sobre o TDAH e o manejo em sala de aula e, também, que as oficinas de leitura podem ser um instrumento para aumentar o conhecimento do professor sobre o TDAH confirmando também o objetivo desta tese que era investigar o efeito de oficinas de leitura sobre a concepção que o professor tem a respeito do TDAH.

Os dados obtidos nesta pesquisa corroboram com os dados coletados na revisão sistemática de literatura que aponta que a maioria dos professores ainda não sabe lidar adequadamente

com a criança diagnosticada com TDAH por não terem informações precisas sobre esse transtorno.

Também foi constatado no depoimento dos professores participantes, que estes pesquisam sobre o assunto para ajudar alunos com diagnóstico de TDAH; outros atuam a partir do que ouvem, vulgo senso comum, e alguns disseram que encaminham os alunos com comportamentos que sugerem hiperatividade e falta de atenção para a diretora solicitar aos pais uma avaliação. Também, ressalta-se aqui as responsabilidades dos pais e educadores, que muitas vezes se isentam de seu papel no manejo com crianças com diagnóstico de TDAH delegando à escola este papel, o que revela a importância de se desenvolver mais pesquisas na área, bem como fortalecer programa de capacitação de professores para lidarem com pessoas com TDAH.

BIBLIOGRAFÍA

- André, M. O Que é Um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?
- Arnett, A.B., Pennington, B.F., Young, J.F. & Hankin, B.L. Links Between whitem person fluctuations in hyperactivity/attention problems and subsequeute conduct problems. *J.Child Psychool Psychiatry*, abril.57(4), p.502-509.2016.
- Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal, 2009.
- Barkley, R.A. Murphy K.R. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Exercícios Clínicos. Porto Alegre- RS: Artmed editora, 2008.
- Camilo, L.A.- O conceito de TDAH: concepções e práticas de profissionais da educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Medicina de Botucatu.2014.
- Candau, V.M. et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis. R J. Vozes ed.1995.
- Carreiro, L.R.R.C., Cerdeira, M.E., Palariaa, C.P. & Araujo, M.V.de. Sinais de desatenção e hiperatividade na escola: análise dos relatos dos professores sobre suas expectativas e modos de lidar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios de Desenvolvimento*,10(1), 49-58.2010.
- Chaer, G., Diniz, R.R.P. e Ribeiro, E..A.. A técnica do questionário na pesquisa educacional.*Evidencia*, Araxá.7, n.7.p.251-266.2011.
- Collares, C.A.L. e Moyses, M.A.A. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova fase do obscurantismo.Em: *Medicalização da Educação e da Sociedade. Ciência ou mito?* Eudfba.Salvador.2014.
- Cypel, S. A criança com déficit de atenção/hiperatividade. 2. ed. São Paulo: Lemos, 2003.
- Dupaul, G.J. e Stoner, G. TDAH nas escolas: Estratégias de Avaliação e Intervenção. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2007.
- Freud, S. Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico. Rio de Janeiro: Ed.Imago. Edições Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.1916.
- Gaultney, J.F. College Students with ADHD at Greater Risk for Sleep Disorders.*Journal of Postsecondary Education and Disability*. 27(1), p. 5 – 18. 2014.
- Goldstein, M. & Goldstein, S. Hiperatividade. Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas – S.P: Papirus Editora, 2004.

- Jafferian, V.H.P. O diagnóstico como destino: a criança com TDAH e a flexibilização necessária na clínica. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós Graduação em Psicologia Educacional. Centro Universitário Fieo. Osasco. 2014.
- Janin, B. *et al.* Niños desatentos e hiperactivos ADD/ ADHD – Reflexiones críticas acerca del Transtorno del Deficit de Atencion com o sin Hiperactividad. Buenos Aires, Argentina: Noveduc libros, 2010.
- Kercood, S., Lineweaver T.T. e Kugler, J. Gender Differences in Self-Reported Symptomatology and Working Memory in College Students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1). p. 41 – 56. 2015.
- Marashi, A. e Dolatdoost, M. ADHD and adolescent EFL learners' speaking complexity, accuracy, and fluency. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 4(2). p.105-126. 2016.
- Moyses, M.A.A. A Institucionalização Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas. São Paulo: Mercado de letras edições e livraria Ltda. edição revista e ampliada. 2014.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Developmental*. USA. Crown House Publishing Limited. 1992.
- Ofiesh, N., Moniz, E. e Bisagno, J. Practice Brief. Voices of University Students with ADHD About Test-taking: Behaviors, Needs, and Strategies. *Journal of Postsecondary Education and Disability*. 28(1). p.109 – 120. 2015.
- OMS-ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. Descrições Clínicas e Diretrizes.

DE NOVATOS A EXPERTOS: ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN UN PROGRAMA DE RESIDENCIA PARA PSICÓLOGOS EN BS. AS.

Ramos, Ana Laura; Di Luca, Pedro; Gutierrez Vargas, Andrea
Universidad de Buenos Aires¹. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo surgió de tareas correspondientes a la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado”. Consistió en la observación y análisis del funcionamiento de algunos espacios de formación de la residencia de Salud Mental del Hospital general de Agudos “Dr. E. Tornú” durante el período junio-noviembre de 2018. Se observaron cuatro espacios sistematizados de formación, y se realizaron entrevistas a cuatro residentes de psicología; dos de ellos pertenecientes a primer año, y dos transitando el cuarto y último año de formación. Se analizaron los datos obtenidos a la luz de conceptos del marco epistémico de la psicología histórico-cultural y el enfoque contextualista, concluyendo que la residencia de Salud Mental ubicada dentro del Hospital Tornú, funcionaría como una comunidad de práctica y aprendizaje; y que en ella, el aprendizaje se produciría no sólo en los espacios formales dedicados a la formación profesional, sino también más allá de los mismos. Se pretende señalar la importancia de la Residencia en la formación de Psicólogos Clínicos, cuestionando la limitación de acceso a unos pocos participantes por año.

Palabras clave

Residencia de salud mental - Práctica reflexiva - Comunidad de práctica y aprendizaje - Sistemas de actividad

ABSTRACT

FROM NOVICES TO EXPERTS: ANALYSIS OF LEARNING MECHANISMS IN A RESIDENCY TRAINING PROGRAM IN PSYCHOLOGY IN BS. AS.

The present work was done following a guided research of the professional psychology practice named: “Psychology and education: The psychologists and their participation on the Practice of Situated Learning Communities”. The main aim was to investigate general aspects of the mental health hospital residencies from G.C.B.A. Therefore, this research was based on the training residency program held for psychologists at the Dr. Tornú’s Hospital, during June-November 2018. There were observed four different program training groups. Also, different structured interviews were held to four psychologists in the program; two of them starting their first year and the other two starting their

fourth year. Hence, the analyzed data was based on Vygotsky’s contextualist approach and its theoretical framework of historical-cultural psychology and Engeström’s Activity and Social Theory model. Concluding that Dr. Tornú’s Hospital Mental Health residency training program could work as a community of practice. Moreover, the learning-teaching process was not only held in the formal training residency program itself, it was beyond the program where psychologists could enable significant learning processes. In addition, this investigation outstands the importance for clinical psychologists to take training residency programs in public hospitals, questioning Argentina’s few offers of vacancies.

Key words

Mental health residency - Reflective practice - Community of practice - Activity systems

Introducción

El presente escrito surge como resultado del trabajo de campo enmarcado en la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” y en el Proyecto UBACyT 20020150100093BA. “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 Mg. Cristina Erasquin.

Bajo el objetivo general de conocer aspectos del funcionamiento de las residencias de Salud Mental del GCBA y los espacios de formación para residentes de psicología que allí se llevan a cabo, se tomó como base la residencia de Salud Mental del Hospital general de Agudos “Dr. E. Tornú”, realizándose entrevistas a los psicólogos en formación y observaciones de los dispositivos de formación en los que se incluyen. Luego se efectuó el análisis teórico de los datos relevados.

Para este análisis se partió del marco epistémico de la psicología histórico-cultural y los sistemas de actividad de Engeström (2001). Esto permitió considerar distintos sistemas de actividad, su historicidad y las contradicciones pensados como fuente de cambio y desarrollo hacia posibles transformaciones expansivas. Además, se utilizó el concepto de comunidad de práctica de

Rogoff (1993) como unidad de análisis; también se consideraron las ideas de Schön (1983) sobre reflexión en la acción y el concepto de analizador de Lourau (2008).

Objetivo general: Observación y análisis del funcionamiento de la residencia de Salud Mental del Hospital General de Agudos “Dr. E. Tornú” y de los espacios de formación para psicólogos que se llevan a cabo.

Hipótesis: Como hipótesis central planteamos que el aprendizaje dentro de la Residencia de Salud Mental del Hospital general de Agudos “Dr. E. Tornú” se produce no sólo en los espacios formales dedicados a la formación profesional, sino también “más allá” de los mismos, englobando este “más allá” intercambios informales entre pares intra e inter-año de residencia, así como momentos de reflexión de cada actor antes, durante y después del ejercicio de práctica clínica a lo largo de su formación (que pueden producirse o no). En función de lo anterior, se plantea como hipótesis considerar a la Residencia como una comunidad de práctica y aprendizaje que puede ser analizada en términos de sistemas de actividad.

Metodología: Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativo. La muestra es intencional, formada por 4 residentes de psicología clínica que se desempeñan en el hospital general de agudos “Dr. E. Tornú” de la ciudad de Buenos Aires, dos de las cuales se encontraban iniciando su primer año de formación y las otras dos, su cuarto año en junio de 2018. Las residentes fueron entrevistadas mediante herramienta de entrevista semi-dirigida. También se observó su actividad en diversos dispositivos formales tutoriales de reflexión y formación incluidos dentro del programa formativo de su sede hospitalaria. En total se efectuaron observaciones de tres dispositivos de formación interdisciplinarios, denominados: taller de guardia, pase de interconsulta, ateneo clínico, y uno específico de psicología, denominado taller de consultorios externos.

Desarrollo: En la C.A.B.A. las Residencias componen un sistema remunerado de capacitación y actividades prácticas supervisadas, que tiene por objetivo formar un recurso humano dentro y fuera del ámbito hospitalario. El Programa de Residencia en Salud Mental incluye profesionales de dos disciplinas: psicólogos y médicos que se forman en la especialidad de psiquiatría.

Considerando que “La Residencia de Salud Mental puede ser definida en la intersección de, al menos dos campos: el educativo y el de las políticas sanitarias” (Yanco y Roma, 2007, p. 180), combinando el aprender y el hacer. El punto de partida de los espacios de formación son presentaciones, análisis y resoluciones de problemáticas presentes en el sistema de salud pública. En el año 2012 se elaboró un documento con el propósito de adaptar el programa docente general para las Residencias de Salud Mental a las particularidades del Hospital General “Tornú”. La adaptación realizada (“programa local”) especifica los plazos para completar las actividades de cada año de residencia. También se delimitan escenarios específicos donde se pueden desenvolver las tareas correspondientes a cada rotación pautada.

La lectura del programa local de residencia, complementada con el material brindado por las entrevistas a residentes de primer y cuarto año, y la observación de cuatro espacios de formación, permitieron un acercamiento y mayor comprensión del funcionamiento de la residencia.

El enfoque contextualista sostiene la idea principal de que el contexto es “algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades” (Rogoff, 1993, p.53). Bajo este supuesto, se consideraron dos espacios de formación (de los cuatro observados) como unidad de análisis, intentando vislumbrar la interacción entre los sistemas. Otros tipos de análisis realizados no serán presentados en este trabajo, por razones de espacio.

Dos espacios de formación ¿dos sistemas de actividad en interacción?

La aparición de la tercera generación de la teoría de la actividad toma dos sistemas de actividad interactuando como unidad mínima de análisis (Cole y Engeström; 2001), deviniendo relevante ahondar sobre los desafíos y posibilidades del aprendizaje interorganizacional. Siguiendo con la propuesta de Engeström, se intentó iluminar la dinámica del funcionamiento de dos dispositivos del sistema de formación de psicólogos residentes en el Hospital Tornú.

Los dos dispositivos que se analizaron en términos de sistemas de actividad en interacción fueron el “taller de guardia” y el “pase de interconsulta”. A continuación se definen ambos y sus componentes:

Taller de guardia: Se ubica dentro de la **comunidad** de residentes de Salud Mental del Hospital General Tornú y tiene como **sujetos** a 4 residentes de primer año (R1): dos de psicología y dos de psiquiatría; y sus respectivos tutores/referentes: 4 residentes de cuarto año (R4), dos de psicología y psiquiatría. El **objetivo** de este espacio es fomentar el planteo de interrogantes y la búsqueda activa de respuestas frente las situaciones que se desarrollan en la guardia; acompañar el aprendizaje de los residentes de primer año en la especificidad de su función y en interdisciplina; fomentar espacios grupales para las discusiones clínicas y establecer un vínculo colaborativo entre los estudiantes del mismo año, y sus referentes.

La **división del trabajo** se caracteriza por una dirección marcada de los R4, guiando el dispositivo, proponiendo el debate con los R1 y buscando una construcción conjunta del problema planteado. Los R1 deben presentar una viñeta clínica cada semana con cierto formato específico pautado cada año.

Este dispositivo se desarrolla dentro de un encuadre específico con horarios estables, los martes de 8:30 a 9:00hs, en el salón central del edificio de hospital de día, donde se ubican los residentes. La problemática a desarrollar es propuesta por los R4, avalado por el resto del grupo (**reglas**). En el caso observado, el punto a trabajar es el paciente “Z”.

Los **artefactos mediadores** que intervienen es esta práctica

son el marco teórico de los participantes, que definen la aparición de los problemas y sus potenciales soluciones; y ,puntualmente, los R4 como conductores de la actividad.

Dispositivo de pase de interconsulta: está inserto en la **comunidad** de residentes de Salud Mental del Hospital General Tornú, y toma como **sujetos** a dos residentes de psicología, de tercer y cuarto año; y a dos residentes de psiquiatría de tercer y cuarto año. El **objetivo** de este dispositivo es el pase de información sobre los pacientes tratados en interconsulta con el fin de actualizar su situación para las próximas intervenciones, y la solución en conjunto de problemas emergentes frente al supervisor del espacio, fomentando el planteo de interrogantes y la búsqueda activa de respuestas por parte de los residentes. Se observa una **división del trabajo** que consiste en la participación de un profesional de Planta como supervisor, el resto se agrupa según la carrera y a la generación a la que pertenecen. Los R4 definen qué tareas se van a realizar en el día, los R3 presentan los casos en curso. También están presentes los jefes de residencia, aportan su experiencia en caso que sea pertinente. Las **reglas** consisten en el encuadre pautado, jueves de 8:30 a 9:30hs en el salón secundario del hospital de día, en leer la historia clínica actualizada de cada uno de los pacientes que fueron tratados. Se leen por turnos en voz alta, y luego se debate al respecto. En el caso observado, la situación problema que centraliza la atención y el tiempo de trabajo, es el Paciente Z.

Los **artefactos mediadores** que intervienen en esta práctica son los jefes de residentes, el profesional supervisor de planta, y el marco teórico de cada uno de los sujetos, que plantea la existencia de determinados problemas y sus potenciales soluciones. Entre los sistemas analizados se puede plantear como **Objeto** al Paciente Z, siendo un denominador común. Este paciente, tratado en ambos espacios con una relevancia central, devela las dificultades del equipo de salud mental relacionadas con la comunicación entre los sectores del Hospital, y la falta de criterios aunados y de información disponible a la hora de decidir la internación de un paciente.

El paciente Z incluso funcionaría, tomando las conceptualizaciones de Lourau, como un analizador, elemento de la realidad social de las instituciones que manifiesta las contradicciones del sistema permitiendo revelar la estructura de las instituciones. El analizador como fenómeno social permite una percepción de la real situación por parte de los actores institucionales involucrados (Lourau; 2008).

Desde una perspectiva pedagógica se puede ver en el Paciente Z la interrelación entre los dos sistemas de actividad analizados. Los sistema de actividad son sistemas abiertos. Cuando un sistema de actividad adopta un nuevo elemento desde el exterior (en este caso serían las singularidades patológicas del paciente Z) a menudo lleva a una contradicción. Esta contradicción se ve agravada cuando algunos de los antiguos elementos (en este caso las normas de internación y la comunicación entre los distintos sectores que diagnostican) choca con el nuevo (Ba-

quero y Luque; 2001). En ambos dispositivos sistematizados de formación aparece la tensión ocasionada por la problemática del Paciente Z; tensión que genera apertura de nuevas ideas, y posibles soluciones; tensión que funciona entre los sistemas como un principio de cambio a desarrollar.

Es en este punto donde podría evidenciarse lo que Engeström (2001) denomina aprendizaje expansivo. El autor propone, frente a los encapsulamientos regulares del aprendizaje en las situaciones tradicionales de enseñanza, analizar alternativas que surgen ante aquella, o buscar vías para la superación del encapsulamiento. Se habilita así la posibilidad para el desarrollo de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. La expansión es relativa a los contextos de aprendizaje, en un movimiento que supone introducir prácticas concretas que deben afectar al conjunto de la actividad de aprendizaje. (Engeström; 2001)

En este caso particular podría proponerse la creación de un taller que vincule la guardia y la residencia, generando espacios de debate, facilitando la comunicación para el desarrollo de posibles soluciones frente a problemáticas existentes.

La residencia como una comunidad de práctica y aprendizaje

Otra de las unidades de análisis que se propone es la **comunidad de práctica y aprendizaje** (Rogoff; 1993). Tal unidad resulta especialmente valiosa para referirse a los procesos de aprendizaje en contextos socialmente organizados, donde se van dando procesos de transformación de la participación que apuntan a la construcción de autonomía de sus integrantes.

Este concepto destaca la necesidad de considerar el aprendizaje como algo social y colectivo. El aprendizaje tiene lugar cuando las personas participan en “empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad sociocultural” (Rogoff; 1993, p.55).

Se considera que en el dispositivo abordado se pueden observar la mayoría de las características propias de una comunidad de práctica y aprendizaje propuestas por Rogoff. Posee recursos y agentes específicos que se distribuyen en redes de aprendizaje: referentes, supervisiones y espacios de formación. También provee al Estado una ayuda fundamental: se desarrolla en un Hospital público brindando un servicio a una comunidad perteneciente a la clase media-baja. La cooperación se evidencia no sólo a través de la alianza entre la salud y la institución pública, sino además por medio de la cooperación entre sus integrantes. En esta residencia, como en toda comunidad de práctica y aprendizaje, se concede un gran valor al aprendizaje intergeneracional y entre pares. En todos los residentes entrevistados aparecen frases como “*siempre tenés con quién referenciar*”. Una residente de cuarto año afirma: “*Las redes son para mí la fuente más importante, más que la teoría en sí misma*” “*además se puede hablar con otros profesionales que no necesariamente*

estén en la residencia.” Otra residente afirma en la misma dirección: “Desde que llegás no estás solo nunca. Hay un montón de actores implicados para ayudarte a resolver una situación”.

Se acepta y se aprovecha la diversidad, reconociendo que cada grupo tiene sus recursos, necesidades y realidades específicas y, por ende, cada comunidad debe apropiarse del problema, identificar y desarrollar sus propias estrategias. Una R4 informó al respecto: “Cuando llegué estaba el taller de consultorios externos y el taller de guardia. El de interdisciplina lo creamos nosotras por dificultades que teníamos en nuestro año para dialogar con las psiquiatras”; “Acá se trabaja mucho en interdisciplina, y por ahí si no lo hubiéramos nosotras de esta manera no sé si habría una indicación de hacer las cosas de esta manera.” Esto da cuenta, además, de la importancia de desarrollar sistemas de aprendizajes generados y creados a nivel local, basados en la cooperación y la sinergia de esfuerzos.

También es importante la existencia de una nutrida interacción horizontal entre los participantes y la presencia de relatos sobre situaciones problemáticas y su resolución, evidenciado en los distintos espacios de formación que observamos.

Rogoff (1993) señala la importancia de que las tecnologías y estructuras de la comunidad de prácticas sean transparentes y accesibles a la inspección del que aprende. En este sentido, cada residente entrevistado pudo dar cuenta de los espacios en los que participó o participaría según el año en el que se encontrara.

En una comunidad de práctica prevalece el conocer desde la acción por sobre los conceptos teóricos (Rogoff; 1993). Dentro de este marco todos los residentes apelan al deseo de la práctica en el Hospital para poder tener experiencia. Experiencia que la formación teórica de la Facultad no provee. Frases como “*me interesaba la clínica, la práctica en el hospital*”, “*quería tener experiencia clínica*”, “*me parecía que era la mejor opción de formación*” se repiten entre las entrevistadas.

Puede pensarse que el saber teórico como tal no sirve para aplicar a la situación, porque no hay transferencia directa de los saberes a las prácticas situadas en las que acontecen aprendizajes. Por lo tanto, es necesario recrear los saberes, distribuirlos en el sistema de actividad. Son ejemplos de esto los ateneos que se desarrollan en la residencia; allí los residentes invitan a algún profesional Psi externo a la residencia, presenta un caso de un paciente por escrito, y entre el invitado y los residentes se articulan cuestiones teóricas al respecto.

También la insistencia del Paciente Z en los distintos espacios de formación analizados da cuenta de un desarrollo de aprendizaje situado, donde la problemática insiste desde distintos dispositivos; propio de las problemáticas insertas en una comunidad de práctica y aprendizaje.

La residencia como Practicum Reflexivo y con espacios formadores

Por último, y en línea con lo desarrollado previamente Schön caracteriza el conocimiento en la acción como “el saber de un equilibrista; yace y se revela a través del modo en que se adapta su andar a través del alambre” (Schön; 1983, p.22). El autor pone un énfasis puntual en la formación tutorizada y en el aprendizaje en acción. Considera que los profesionales deberían reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión de la acción.

Su propuesta de “practicum reflexivo” se observa en el dispositivo residencia: El residente aprende a partir de los espacios pautados a través de la acción con la ayuda de un tutor o referente, donde se fomenta el diálogo entre ellos sobre lo realizado; este diálogo adopta la forma de reflexión sobre la acción que afecta recíprocamente a los implicados.

Conclusión: Analizar los dispositivos de formación y agentes implicados en las actividades en la residencia del Hospital Tornú en términos de sistemas de actividad, permitió clarificar las relaciones entre los distintos espacios de formación y estudiar su funcionamiento. Se puede concluir que en la interacción de los sistemas de actividad analizados ocurren aprendizajes expansivos (Engeström, 2001), deviniendo pertinente poner atención en los elementos que entran en contradicción, y la manera de resolverlas.

También podemos concluir, que la residencia de Salud Mental observada funciona como comunidad de práctica y aprendizaje, ya que posee las características mencionadas por Rogoff (1993). Por último, retomando a Schön (1992), quien afirma que el aprendizaje de todas las formas de arte profesional se sostiene en la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, consideramos que las residencias en psicología clínica tienen un valor central en la formación de profesionales psicólogos; ya que permite el desarrollo de un aprendizaje en la acción y de reflexión en la acción de forma interdisciplinaria mediante tutorías.

Cabe cuestionar por qué son destinados tan pocos recursos para el desarrollo de residencias, limitando su acceso a unos pocos participantes por año, cuando su rol es tan nodal en el desarrollo de competencias clínicas para las profesiones de salud mental consideradas. También la pregunta sobre por qué estás experiencias prácticas no se desenvuelven desde el comienzo de la carrera universitaria.

Las conclusiones a las que llegamos no pretenden ser acabadas, sino que sugieren dejar abiertas propuestas que promuevan un continuo análisis de estos espacios de formación, con el fin de desarrollar abordajes pedagógicos más eficientes.

NOTA

'UBACyT. Proyecto de Investigación Código 20020150100093BA. Programación 2016-2019 "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social" Mg. Cristina Erasquin

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Luque, M. (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Cap VI. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Cole, M. (2003). Psicología Cultural. Buenos Aires: Ediciones Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida" en Salomon, G. (comp) Cogniciones distribuidas. Amorrortu. Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. En *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1, 2001.
- Lourau, R. (2008). El Estado Inconsciente. La Plata. Ed. Terramar. Cap VII y VIII.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Caps 2 y 3. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Buenos Aires.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Buenos Aires.
- Yanco, D., Roma, V. (2007). Residencias de Salud Mental de la Ciudad de Buenos Aires. Dilemas y avances en su construcción. En: *Vertex, Revista argentina de psiquiatría*, vol.18 (73) 179-186.

LA MIRADA DE LOS ASESORES PEDAGÓGICOS DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE CALIDAD

Rey, Daniel Rubén

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

RESUMEN

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2013 implementó una reforma educativa anunciando la construcción de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad en la modalidad técnico profesional. En la investigación se eligió indagar el proceso de implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad, analizando el testimonio de los asesores pedagógicos de las escuelas técnicas estatales. La perspectiva de los asesores pedagógicos permite interpretar a las reformas curriculares como campos de conflictos, con una multiplicidad de interés por parte de diferentes actores alumnos, docentes, supervisores, familias, gremios y maneras diferentes de pensar y llevar a cabo la participación de la comunidad educativa. El análisis de las entrevistas, da cuenta de la distancia entre las intenciones propuestas por el Ministerio de Educación y las condiciones institucionales y materiales. La vacancia de investigaciones previas y la escasa bibliografía sobre el tema indagado, generó la necesidad de buscar información a través de las voces de los protagonistas. El texto se enmarca en el trabajo final de la maestría “La mirada de los Asesores Pedagógicos de las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires sobre la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad”

Palabras clave

Asesores pedagógicos - Reforma educativa - Nueva escuela secundaria de calidad

ABSTRACT

THE LOOK OF THE PEDAGOGICAL ADVISORS SCHOOLS TECHNIQUES OF THE CITY OF BUENOS AIRES ON THE IMPLEMENTATION OF THE NEW SECONDARY SCHOOL QUALITY

The Ministry of education of the city of Buenos Aires in the year 2013 implemented educational reform announcing the construction of new high school of quality in mode technical professional. In the research was chosen to investigate the process of implementation of the new secondary school's quality, analyzing the testimony of pedagogical counsellors of State technical schools. The perspective of pedagogical advisors allows

you to understand the curricular reforms as fields of conflicts, with a multiplicity of interest from different stakeholders students, teachers, supervisors, families, guilds and different ways of thinking and carry out the participation of the educational community. The analysis of the interviews, realizes the distance between intentions proposed by the Ministry of education and institutional conditions and materials. The vacancy of previous investigations and the scant literature on the subject indagado, generated the need to search for information through the voices of the protagonists. The text is framed in the final work of the master “The gaze of the pedagogical advisors of the technical schools of the city of Buenos Aires on the implementation of the new secondary school of quality”

Key words

Pedagogical advisors - Education reform - New school of quality

El rol de los asesores pedagógicos en la reforma educativa

La reforma educativa que llevó adelante la jurisdicción surgió de un proceso complejo y conflictivo, por lo tanto, esta investigación buscó dar respuesta al siguiente interrogante: en las escuelas técnicas estatales de la Ciudad de Buenos Aires ¿qué características adquirió la implementación de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad que planificó el Ministerio de Educación en base a los conceptos de “calidad” y “participación de la comunidad educativa”? según la mirada particular de los asesores pedagógicos de los colegios.

En las escuelas técnicas de la Ciudad, el asesor pedagógico es uno de los integrantes del Departamento de Orientación Escolar (DOE), este cargo, se encuentra definido en la Planta Orgánica Funcional (POF) que tiene cada institución.

Según lo establece el Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Art. 198 menciona las funciones del Departamento de Orientación. Teniendo en cuenta, el lugar que ocupó el asesor pedagógico durante el proceso de implementación de la NESC, se puede señalar que sus acciones quedaron vinculadas a las siguientes tareas:

1. *Asesorar y asistir técnicamente a los equipos de conducción en acciones institucionales en las áreas pedagógicas, didácticas y psicológicas.*
2. *Asesorar en la planificación e intervenir en la implementación de la Planificación Institucional Participativa (PIP) y/u otros programas de prevención (orientación estudiantil, tutoría, salud integral, etc.)*

El asesor pedagógico ocupa un rol fundamental en la distribución de tareas y en el funcionamiento de la institución, esto está determinado por la estructura organizativa del sistema escolar mediante los marcos normativos. *El asesoramiento pedagógico es una práctica localizada en un puesto de trabajo específico. Pero también alude a una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales.* (Nicastro y Andreozzi, 2010: 28).

Por otra parte, el Art. 199 especifica las tareas que le corresponden particularmente a los asesores pedagógicos:

1. *Elaborar el Proyecto anual de intervención.*
2. *Ejercer la Jefatura del Departamento de Orientación.*
3. *Colaborar con el Equipo de Conducción y con el Consejo Consultivo en la elaboración, seguimiento, evaluación y reformulación de los proyectos institucionales.*
4. *Diseñar propuestas didácticas a fin de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
5. *Asesorar institucionalmente al equipo de conducción.*

Lo descrito anteriormente, permite conjeturar que el asesor pedagógico es quien conoce las particularidades de cada situación, así también, las posibilidades y restricciones de las acciones que se realizan en cada institución escolar. Según informa (Nicastro y Andreozzi, 2010: 17) el asesor *es el sujeto que permanentemente hace estimaciones sobre los posibles y mejores modos de poner en acción motivaciones y principios personales y compartidos.*

Considerando las actividades que desarrollan en una escuela secundaria, se puede inferir que sus acciones fueron determinantes en la construcción de la política educativa institucional, como también, constituyeron un nexo entre las autoridades ministeriales y el equipo de conducción de la institución en la implementación de la NESC. No obstante, las decisiones que fueron tomando los asesores pedagógicos en las acciones cotidianas, estuvieron vinculadas a su formación académica, y a las representaciones propias que tiene de la práctica educativa. Cabe señalar, que el asesor pedagógico fue uno de los encargados directos de organizar las actividades que se hicieron en las escuelas técnicas en el marco de la reforma educativa. Además, ocuparon un rol protagónico en el transcurso del ciclo lectivo 2013, dado que fueron los responsables intermedios en la gestión institucional al momento de implementar las consignas enviadas por el Ministerio de Educación para las Jornadas de

Reflexión con la Comunidad Educativa.

Por lo tanto, el desarrollo de la presente investigación quedó centralizado en la mirada particular de los asesores pedagógicos, en este caso, fueron entrevistados siete asesores pedagógicos para obtener una muestra representativa del total de las 38 escuelas técnicas estatales que dependen del Ministerio de Educación de la CABA.

La estrategia metodológica que se utilizó fue la fenomenología porque se enfocó en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. El método fenomenológico es pertinente para estudiar y comprender las vivencias a través de la descripción que refleje la situación vivida por cada sujeto.

Las entrevistas con los asesores pedagógicos permitieron interpretar el significado de la experiencia para los participantes directos de las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa. *En ciertos estudios es necesaria la opinión de individuos expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios.* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Análisis de las entrevistas con los asesores pedagógicos

El análisis de la información obtenida se hizo mediante la identificación de aquellos aspectos posibles de ser agrupados según el relato de los asesores pedagógicos con el propósito de interpretar, comprender y producir conocimientos sobre el tema investigado.

Resulta importante señalar que, el objetivo de las entrevistas ha sido, ante todo, el relevamiento de los hechos ocurridos en el transcurso de la implementación de la NESC, evitando el juzgamiento de lo expresado por los entrevistados.

En la matriz comparativa que utiliza el análisis de las entrevistas, la información se clasifica en tres dimensiones: experiencial, política/jurídica y bibliográfica.

En esta matriz comparativa, el proceso de validación buscó triangular la dimensión experiencial, política/jurídica y bibliográfica para corroborar si existe una coincidencia o divergencia entre los discursos de la política educativa por parte del Ministerio de Educación y los sucesos ocurridos en los establecimientos escolares a partir del testimonio de los asesores pedagógicos de las escuelas técnicas. También, se incluyó en el análisis la perspectiva académica para tener una mayor comprensión del fenómeno educativo.

Finalmente, en el análisis de los datos obtenidos se tomó la decisión de esbozar algunas reflexiones, no solo considerando los resultados alcanzados, sino también los avatares vividos por los protagonistas.

Construcción de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad y participación de la comunidad educativa según la mirada de los asesores pedagógicos

Desde la toma de los colegios estatales por parte de los estudiantes secundarios como medida de protesta ante la ejecución de las reformas en el nivel medio, el tema de la construcción de la NESC pasó a formar parte de una estrategia política que buscó en la participación de la comunidad educativa un argumento legítimo para avalar los cambios producidos en el sistema educativo.

Este modo aplicacionista de entender la política educativa tiene que ser rebatido. La sanción de una normativa que establece cambios estructurales en un sistema escolar debe ser acompañada con estrategias sostenidas en el tiempo y en diferentes niveles de la administración del sistema, incluyendo el escolar. Estos requerimientos implican que la norma (la Ley, en este caso) tiene que tener un altísimo nivel de acuerdo político, de modo que sea posible contar con que los esfuerzos que su implementación demanda van a sostenerse en el tiempo. (Terigi, 2007: 5)

Las reformas educativas forman parte de las políticas de Estado, por ello, se plantea que la gobernabilidad de las acciones requiere de la búsqueda de consensos por parte de amplios sectores políticos-sociales que conforman la sociedad.

Es preciso mencionar que en las condiciones básicas que deben ser tenidas en cuenta por las autoridades ministeriales para llevar adelante una reforma educativa a largo plazo, el gobierno en un principio ignoró los acuerdos fundamentales necesarios entre los diversos sectores sociales-institucionales que intervienen en la educación para lograr legitimar las modificaciones en el sistema educativo.

Resulta importante señalar que el conflicto suscitado durante el transcurso del año 2012, entre los Centros de Estudiantes de las escuelas secundarias y el Ministerio de Educación, en un principio la aparición de la NESC generó el rechazo masivo de la comunidad educativa, esta situación desencadenó en la toma masiva de los colegios secundarios estatales.

Para los asesores pedagógicos la toma de las escuelas estatales sería una faceta muy importante para comprender la evolución que tuvieron los hechos sucesivos en el transcurso de la implementación de la NESC.

Esta escuela con la Escuela Técnica N° 27 fueron de las primeras que iniciaron las tomas, y además el proceso de la toma fue más extenso que el resto de las escuelas. Ese año perdimos el período de evaluación de diciembre porque fueron casi dos meses de las tomas y tuvimos que extender el tercer trimestre. Para mí fue un hito fundamental, las cosas se consiguieron por la presión de los alumnos. (Entrevistado N°3).

Acá se tomó la escuela por primera vez en la historia. La tomaron pero no todos los alumnos, fue un grupo muy pequeño. (Entrevistado N°5).

Tuvimos la escuela tomada. Nosotros trabajamos muy bien con el Centro de Estudiantes, acompañamos mucho a los chicos. (Entrevistado N°2).

Según los comentarios de los asesores pedagógicos fue trascendente la participación de los alumnos en el desarrollo del conflicto. También, la posición a favor o en contra de los equipos de conducción de las escuelas al momento de la toma de los colegios por parte de los estudiantes.

También, pareciera ser que en el relato, tuvieron en cuenta la intervención de los gremios en el transcurso del conflicto. Si bien algunos sindicatos reclamaban por la pérdida de las horas de trabajo de los docentes como consecuencia de las modificaciones en los planes de estudio, fue unánime la respuesta de los asesores pedagógicos al momento de preguntar sobre la participación de los gremios en la forma de intervenir durante el conflicto.

No estuvieron los gremios... (Entrevistado N°4).

Quiero reconocer que los jóvenes se movilizaron mucho más que los adultos y los gremios. Si, participaron colaborando con el Gobierno de la Ciudad. Nosotros acá hicimos un par de reuniones previo a las tomas cuando las bases empezaron a presionar. (Entrevistado N°3).

De esta manera, es posible suponer que el gobierno contó con el apoyo de la mayoría de los gremios docentes para implementar la NESC. Esto estaría reflejándose en la mayoría de las opiniones de los asesores pedagógicos que señalan el ausentismo gremial para acompañar el reclamo docente.

Los documentos oficiales que llegaban a las escuelas para las jornadas de trabajo colectivo, explicaban que la construcción de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad sólo sería posible con la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa.

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires ha iniciado un proceso de transformación de la educación secundaria con el fin de mejorar la calidad y asegurar la equidad de sus escuelas. En este marco, se realizarán nueve jornadas de reflexión con la comunidad educativa con la intención de comprometer al conjunto de la comunidad educativa en el proceso de reforma. Lo equipos de conducción, docentes, no docentes, alumnos y padres participarán a través de su presencia y sus aportes. Fuente: documentos enviados a las escuelas técnicas para las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa del 2013.

Las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa fueron presentadas como espacios de diálogo, reflexión, intercambio y discusión constructiva de gran utilidad, porque según las autoridades ministeriales sus aportes serían un insumo para la toma de decisiones en el ámbito del Ministerio de Educación y el punto de partida para el diseño de estrategias de implementación en la propia institución.

Uno de los interrogantes, es saber si la participación de la comunidad educativa de las escuelas técnicas, logró legitimar públicamente la implementación de la NESCS.

¿Qué legitima las políticas educativas? Como todas las políticas públicas, la educativa está también regida por principios normativos de justicia. No se puede legitimar una política educativa por meros argumentos fácticos o pragmáticos, por meras negociaciones o transacciones. Las políticas educativas deben ser equitativas, respetando los dos principios básicos de la justicia: la libertad y la igualdad. En este sentido, la educación es parte del contrato fundacional de cualquier sociedad democrática. (Cullen, 2013: 20)

La ausencia de las familias en las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa es una expresión que se repite en las palabras de los entrevistados.

Las familias en general no tuvieron una participación, el número fue bajo. Nosotros tenemos una población de padres laburantes que no tienen tanto tiempo para debatir cuestiones educativas, no pueden salir de sus lugares de trabajo. No tenemos padres que ejerzan profesiones liberales que puedan ir y venir del trabajo. (Entrevistado N°6).

Empezamos con 2 o 3 padres por jornada, después desaparecieron. (Entrevistado N°4).

Tuvimos muy poca participación de los padres, tampoco hicimos una invitación muy fuerte... el día anterior decíamos que los padres que quisieran venir podían hacerlo. Los chicos participaron bastante, se hacía en conjunto con los profesores todos en la misma aula. (Entrevistado N°1).

Según las expresiones de los asesores pedagógicos, los padres no participaron en las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa. En este caso, se podría pensar en varias explicaciones posibles: la falta de información oficial en los medios de comunicación sobre la NESCS, la imposibilidad de asistir de los adultos responsables de los alumnos por motivos laborales, los diferentes impedimentos por parte de las autoridades de las escuelas en querer que las familias formen parte del trabajo institucional en las Jornadas de Reflexión, etc.

Desde esta perspectiva, también resulta importante pensar la preparación previa de los integrantes de la comunidad educativa para la participación colectiva. Aquí, habría que analizar el

lugar que ocuparon los alumnos en el transcurso de las Jornadas de Reflexión.

También costó mucho involucrar a los alumnos. El alumno de escuela técnica tiene mucha carga horaria y no tiene tanto tiempo como un chico de bachiller o comercial. Son adolescente, jóvenes que no tienen una preparación previa. (Entrevistado N°6).

Para muchos chicos era un feriado porque en un momento no era obligatorio.

Los que venían eran los chicos que estaban en el centro de estudiantes. Los temas iban por otro lado, recuerdo que se terminó discutiendo el uniforme del colegio. Además que íbamos hablar de los cambios si los cambios ya estaban hechos... Cuando discutíamos algunas materias vinieron 2 padres... Después cada vez menos y menos hasta que llegó un momento que estábamos con 2 pibes y luego, todos docentes. (Entrevistado N°5).

Según los comentarios de los asesores pedagógicos, la participación de los alumnos estuvo relacionada con el modelo de organización institucional. Muchas escuelas técnicas no suspendieron las clases durante las jornadas, determinando la obligatoriedad de la participación estudiantil. En cambio, en aquellas escuelas donde las clases fueron suspendidas siguiendo el procedimiento administrativo enviado por las supervisiones escolares, la participación de los jóvenes fue muy escasa.

Parecería estar claro que en ningún caso, existen experiencias de una formación previa en las instituciones para preparar a los estudiantes en la participación de las intervenciones que debían realizar en las Jornadas Institucionales para abordar la reforma educativa.

La formación de una ciudadanía democrática participativa es también la formación de un sujeto social pluralista, es decir, capaz de respetar las diferencias, de derimir los conflictos en el marco de la ley y de la justicia, de dialogar con razones, buscando consensos, y respetando los disensos fundados. (Cullen, 2004: 38).

Otra cuestión estaría dada por la evaluación que hizo el Ministerio de Educación sobre la implementación de la NESCS. Un aspecto importante es la evaluación de los resultados alcanzados, como también, la posibilidad de estudiar el impacto que tuvo la reforma en las escuelas técnicas de la jurisdicción.

Al finalizar cada Jornada de Reflexión, la escuela tenía la obligación de enviarle a cada supervisión escolar una síntesis de los aspectos trabajados con la comunidad educativa.

Las conclusiones de cada Jornada serán un insumo para la toma de decisiones en el ámbito del Ministerio de Educación, en tanto expresarán la voz de la comunidad educativa sobre lo que se espera de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad. Por otro

lado, el trabajo conjunto será el punto de partida para el diseño de líneas de acción que contribuyan a implementar en la propia institución las reformas definidas por la jurisdicción.

Fuente: documentos enviados a las escuelas técnicas para las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa del 2013.

Se observa en la totalidad de los entrevistados que poseen una valoración negativa cuando se les preguntó acerca de si el Ministerio de Educación o la supervisión escolar hicieron una evaluación de los resultados obtenidos en la construcción de la NESC.

Mandamos los informes pero nunca tuvimos una devolución. No llegó una evaluación del proceso, nunca nos mandaron nada para llenar o completar sobre la NES. (Entrevistado N°5).

Elevamos la documentación a la supervisión. Te pedían los informes pero nunca tuvimos una retroalimentación de más arriba. Considero que elevábamos los informes para cumplir, por tal motivo, cuando dejaron de pedirlo nosotros dejamos de hacerlo...era mucho trabajo burocrático. A mí no me sorprende porque en el sistema educativo nunca te hacen una devolución de los proyectos que presenta la institución, por ejemplo del Proyecto Escuela. (Entrevistado N°3).

Respecto a la evaluación de los resultados alcanzados por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad, la falta de una devolución oficial sobre los diversos aspectos trabajados durante la implementación de la NESC por parte de la comunidad educativa, permitiría inferir que no hubo una evaluación oficial sobre los resultados alcanzados. Según los dichos de los asesores pedagógicos esta política sería recurrente en el sistema educativo de la jurisdicción.

Conclusión final

Durante la investigación, el interés estuvo puesto en conocer una parte del proceso que tuvo la implementación de la NESC y su impacto en las escuelas técnicas estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resulta importante señalar, que la vacancia del tema investigado, generó la posibilidad de desarrollar una investigación de tipo descriptiva, buscando la reconstrucción teórica-empírica de la experiencia educativa a través del relato de los asesores pedagógicos.

En este sentido, la mirada particular de los asesores pedagógicos que fueron entrevistados en el transcurso de la investigación, permitió relevar las principales características que fue adquiriendo la NESC a partir del ciclo lectivo 2013.

De esta manera, el análisis de estos aspectos permitió tener una aproximación parcial de los alcances que tuvo la reforma en las escuelas técnicas de la región desde el año 2013 hasta el ciclo lectivo 2018.

Un rasgo particular de las reformas educativas, es que las mismas, forman parte de las políticas de Estado, por ello, se plantea que la gobernabilidad de las acciones requiere de la búsqueda de consensos por parte de amplios sectores políticos-sociales.

Para asegurar la gobernabilidad de los sistemas educativos se requiere legitimidad (consensos básicos, educación como tarea de todos, toma de decisiones participativa y consensuada; una nueva relación Estado-Sociedad; centralidad del Estado como función compensadora, etc.), eficiencia (respuestas satisfactorias a las necesidades de la población escolar y de la sociedad, buena gestión de procesos y recursos, profesionalización de docentes y no docentes, evaluación de resultados y de impacto, "accountability", etc.), y participación (mayor protagonismo de la sociedad y mayor participación social para superar la brecha entre clase política, dirigentes y ciudadanía; fortalecimiento y mayor autonomía de la escuela y de su gestión; modalidades y prácticas participativas en la escuela; etc.). (Fernández Lamarra, 2006: 55 y 56).

En las condiciones básicas que deben ser tenidas en cuenta para llevar adelante una reforma educativa a largo plazo, el gobierno necesita considerar inicialmente algunos acuerdos entre diversos sectores sociales para lograr implementar algunas modificaciones en el sistema educativo.

En este caso, el Ministerio de Educación de la Ciudad, no tuvo en cuenta la anticipación de los conflictos sociales, dado que el plan sólo contemplaba las acciones que acatarían los sujetos sin ninguna resistencia.

Considerando la información obtenida en las entrevistas, la escasa participación de las familias y los alumnos, nos lleva a suponer que las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa no alcanzarían para legitimar públicamente la implementación de la NESC en las escuelas técnicas.

A ello, también se agregaría la falta de una preparación específica en los integrantes de la comunidad educativa por parte del Ministerio de Educación para llevar adelante el proceso educativo de participación social-institucional en el marco de la reforma.

En suma, existen pruebas suficientes para sostener que fue impuesta una reforma verticalista por parte de los equipos ministeriales sin el consenso necesario por parte de la comunidad educativa.

Por último, teniendo en cuenta que en el ciclo lectivo 2018, la Nueva Escuela Secundaria tuvo la primera cohorte de alumnos egresados en la modalidad Técnico - Profesional, se esperaría que las reflexiones que pueda aportar esta investigación sobre el tema estudiado, permitan mejorar los procesos de reformas futuras, como así también, que los gobiernos logren alcanzar una verdadera transformación de los aspectos que buscan modificar con las políticas educativas mediante un planeamiento estratégico y la legítima participación de la comunidad educati-

va en los asuntos públicos.

En la actualidad, las reformas son un tema de interés en la agenda de la política educativa y en la vida institucional de las escuelas secundarias. Si bien el estudio focaliza en la modalidad técnica, los análisis y las conclusiones pueden tomarse para pensar en la implementación de planes de estudio de otras modalidades.

Resulta importante destacar que el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires desde el ciclo lectivo 2017 está realizando la *profundización de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad* a través de la implementación de la “*Secundaria del Futuro*”. Esta situación requiere superar los errores cometidos en el pasado, buscando políticas educativas legitimadas a lo largo del tiempo por la comunidad educativa, así también, habilitar un proyecto escolar que incluya a diferentes sectores sociales-productivos desarrollando una educación pública democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. – 3. ed. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Cullen, C. (2013). *Perfiles éticos-políticos de la educación*. – 2. reimp. Buenos Aires. Paidós.

Fernández Lamarra, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En: Fernández Lamarra y otros, “Política, Planificación y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina”. Buenos Aires: EDUNTREF.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2010). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. 3° reimpresión. Paidós. Buenos Aires.

Terigi, F. (2007). Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (10). Recuperado el 19/07/10 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

FUENTES NORMATIVAS

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2016). *Reglamento Escolar para el sistema educativo de gestión oficial dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*.

Dirección General de Planeamiento Educativo. (2013). *Información enviada a las escuelas técnicas a través de las supervisiones escolares para las Jornadas de Reflexión con la Comunidad Educativa*.

LA APROPIACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA CREACIÓN DE PUENTES HACIA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL, EDUCATIVA Y CULTURAL

Sabogal, Mauricio
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Los re-diseños, reflexiones y re-configuraciones de las dinámicas en los ambientes de aprendizaje resultan imprescindibles, en el intento de que por medio de la construcción y apropiación de conocimientos se garantice una plena participación social, que trascienda límites físico-institucionales. Es por ello, que en el marco de tanto la preparación de la Tesis para la Maestría en Psicología Educacional de la UBA “Programas sociales y escuelas en la Villa 31 Bis de CABA: ¿pueden generar expansión de perspectivas mediante participación y acceso a oportunidades laborales y educativas?” como del Proyecto de Investigación UBA-UBACYT “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.”, ellos, dirigidos por la Mg. Cristina Erausquin, el trabajo en red, las resoluciones conjuntas de problemas, las respuestas complejas ante la multiplicidad propia de los sujetos y el dialogo con los diferentes/emergentes contextos sociales, se delinean como estrategias para que la inclusión social, educativa y cultural trascienda discursos políticamente correctos y logre, mediante su desarrollo, la des-naturalización y la des-normalización de prácticas, discursos y lógicas, que -sustentan- el denominado fracaso escolar y la exclusión social/educativa.

Palabras clave

Apropiación - Participación - Lógicas de reconocimiento - Trayectorias

ABSTRACT

APPROPRIATION AS A TOOL FOR THE CREATION OF BRIDGES TOWARDS SOCIAL, EDUCATIONAL AND CULTURAL PARTICIPATION
In the attempt of guaranteeing a full social participation beyond physical-institutional limits by the construction and appropriation of knowledge, re-designs, reflections and re-configurations of the dynamics in learning environments are essential. Therefore, both in the framework of the preparation of the Thesis for the Master in Educational Psychology of the UBA “Social programs and schools in the Villa 31 Bis of CABA: can they generate expansion of perspectives through participation and access to job and educational opportunities?”, as of the UBA-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 among psychologists and other agents” (both directed by Master Cristina Erausquin), networking, joint problem solving, complex responses to the multiplicity of subjects and dialogue with different / emerging social contexts, are outlined as strategies for social, educational and cultural inclusion to transcend discourses politically correct and achieve, through its development, the de-naturalization and de-normalization of practices, discourses and logic, which -sustained- the so-called school failure and social / educational exclusion.

Key words

Appropriation - Participation - Recognition logics - Trajectories

Las presentes discusiones, conceptualizaciones y posicionamientos, representan, a modo *hologramático* (Morín, 1994), algunos de los recorridos teórico-experienciales, contextualizados en la preparación de la Tesis para la Maestría en Psicología Educacional de la UBA “Programas sociales y escuelas en la Villa 31 Bis de CABA: ¿pueden generar expansión de perspectivas mediante participación y acceso a oportunidades laborales y educativas?” y en el Proyecto de Investigación UBA-UBACYT “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.”, ambos dirigidos por la Mg. Cristina Erausquin.

Siguiendo al enunciado anterior, se intentarán esbozar ciertas reflexiones -algunas de ellas extractos del marco teórico, fundamentado en los enfoques socio-histórico-culturales de Lev Vygotsky-, las cuales permiten abordar distintos relatos y experiencias de actores -docentes, preceptores, voluntarios, estudiantes- que constituyen y re-crean cotidianamente, uno de los posicionamientos claves de las investigaciones mencionadas y del presente documento, que remite a lo fundamental y necesarios que resultan, nuevos formatos escolares tanto formales como no formales, que intenten permanentemente alojar, comprender y acompañar el universo y multiverso de las trayectorias no sólo escolares sino vitales de los sujetos (Terigi, 2010).

Para ello, la transformación de paradigmas, supuestos y discursos, por lo tanto, también de prácticas o intervenciones que inclusive actualmente caracterizan a lo diferente o alternativo como *im-posibilidad*, *dificultad* o *resistencia*, es ineludible, ya que estas, al ser de naturaleza política (Baquero, 2016, 2014) traen aparejadas lógicas de etiquetamiento, que impactan directa o indirectamente en el sujeto y en sus trayectorias futuras (Terigi, 2014).

De este modo, los efectos que tienen las diversas vivencias en la construcción de subjetividad, sean positivas o negativas, resultan trascendentales, ya que se configuran -de modo indeleble- como marcas que alteran o modifican el curso mismo del transitar. Durante el transcurso de los diferentes momentos de la vida, las trayectorias se ven motorizadas por experiencias previas, que guían y abonan el camino hacia nuevos rumbos. A propósito, menciona Rogoff (1997), que “*cuando una persona actúa en base a su experiencia previa, su pasado se hace presente*”, así, “*las participaciones previas de las personas contribuyen al desarrollo del acontecimiento presente, preparándolo de antemano*” (p.122). Es por lo anterior que resulta de suma importancia la emergencia/implementación de nuevos formatos, espacios e intervenciones, que modifiquen los supuestos y paradigmas que sostienen las prácticas hegemónicas en el ámbito socioeducativo, y que re-producen objetivos y mandatos heredados de generación en generación (Bourdieu, Passeron, Melendres & Subirats, 1981).

En este sentido, los discursos docentes como “*los chicos no estudian*”, “*no entienden*”, “*no tienen interés en lo que aprenden*”, etc., que se deslizan desde determinadas escenas pedagógicas, se combinan con discursos de estudiantes depositados en actitudes de aburrimiento, ausencias, *desinterés*, generando, en esa conjugación, posiciones y barreras en las que la voz del -otro- no es capaz de encontrar un interlocutor capaz de leerlo y entenderlo, de modo que los *problemas del estudiante* se extienden del plano individual hacia el plano general-colectivo (Terigi, 2014) en el que todos los participantes están llamados a *hacer algo* (Corea, 2004).

Los esfuerzos para lograr prácticas socioeducativas plenas, trascienden los contenidos curriculares, y demandan esfuerzos para lograr enlazar *códigos* inter/generacionales *aparentemente* opuestos, así, posibilitando la comprensión de realidades y experiencias ajenas -por empatía-, lo cual es fundamental para poder llevar a cabo construcciones de sentido y *encuentro de las mentes* (Cazden, 2010), que posibiliten cambios en escenas socioeducativas cotidianas cargadas de mal/estar, enojo o angustia.

Respecto al enunciado anterior, sugiere Wertsch (1999), que algunos métodos, modelos o herramientas “*resultan ineficaces, pero conservan su predominio, aunque la razón original para usarlos ha desaparecido hace ya mucho tiempo*” (p.105). Es preciso mencionar que la escuela pública se establece como pilar fundamental del estado-burgués-moderno y, por lo tanto, el

tipo de subjetividad que produce está supeditado e íntimamente ligado al modelo que reproduce (Bourdieu & Passeron, 1981). De modo que si el sujeto es constituido por discursos que organizan la experiencia socio-cultural de un momento histórico determinado, subyace una contradicción en las premisas de la educación, ya que la institución pedagógica realiza intentos por alojar a un sujeto que no *existe* en la actualidad, que fue mutando de acuerdo a sus experiencias y vivencias, y que hoy no encuentra en -ese- tipo de escuela o dispositivo aquello que puede constituirlo y reconocerlo como sujeto de razón.

Si -este- reconocimiento no es visualizado en la escuela formal con sus horizontes y objetivos instaurados, y el sujeto supuesto no está condiciendo con el sujeto real de las prácticas educativas, es posible afirmar que se está produciendo en *otro* lugar, que se establece bajo *otros* supuestos y por lo tanto genera *otras* interpretaciones (Corea, 2004). En este punto es importante remarcar que todas las realidades y vivencias de sujetos que toleran prácticas de *estigmatización*, *vulnerabilización* y falta de acceso a derechos que mejoren la calidad de vida, son dedos que señalan e interpelan a todo un sistema social, educativo y cultural, indicando que algunas experiencias o formatos están agotados (Corea, 1995), siguiendo esta idea, señala una docente de un Programa Socioeducativo que funciona actualmente en la Villa 31, que “*más allá del deseo de terminar la escolaridad, o de pasar de grado; [...] le da otra vida, otra impronta al espacio, no es la marginación absoluta [...] entonces estas posibilidades también dignifican; no obstante sigue siendo precario, porque el Estado se hace cargo sólo los sueldos docentes, pero no la infraestructura, no los materiales...*”. Por ende, los desarrollos que puedan realizarse en el seno de las diferentes comunidades como los programas socioeducativos, no eximen de responsabilidad a las *autoridades político-educativas* tanto de brindar pleno acceso a realidades educativas, laborales y socioeconómicas, como de seguir sosteniendo la lógica de *desigualdad* (Duschatzky, 1999).

Los supuestos de los que se parte para intervenir y *desarrollar* son decisivos, en tanto organizan/garantizan el entorno adecuado y definen los discursos de determinados escenarios. De este modo, se producen acuerdos imaginarios implícitos que median la acción en la cual el sujeto está involucrado (Vigotsky, 1978, 1987; Rogoff, 1997; Wertsch, 1999; Smolka, 2010). Los imaginarios en los cuales se sustentan las *dificultades* socio-educativas contienen características que los dotan de sentido. Y definen los modos de operar, intervenir y actuar, de la misma manera que *lo hacen con* los nuevos formatos y espacios, que intentan alojar y habitar al sujeto con sus particularidades y realidades. Por lo tanto, si “*cambiaron radicalmente las condiciones culturales en las que se ejerce hoy la pedagogía.*” (Corea, 2004, p.4), es menester que los formatos educativos se adapten a esas mutaciones inexorables, las cuales, con toda su diversidad de experiencias, conferirán un sentido único a los ambientes de aprendizajes.

Los nuevos formatos escolares en los cuales los *determinantes duros* (Baquero, 2002, Trilla, 1985) encuentran miradas flexibles, las singularidades pueden caracterizarse como diversidades y los puntos de partida heterogéneos como *modos de hacer*, viabilizan procesos por los cuales “*se separa lo que habitualmente va unido y reúne lo que aparece naturalmente separado*” (Greco, 2013, p.187). Así, es posible que aquello que se caracteriza como *negativo* se logre invertir como capacidad o posibilidad, creando, a su paso, un mundo de otro mundo, el de la igualdad dentro del de la desigualdad (Greco, 2013).

Las presentes dinámicas sociales-educativas-culturales exponen actitudes (Corea, 2004), que se constituyen en roles y modelos de intervención tanto en dispositivos formales como no-formales, en el abordaje de las problemáticas *desigualdad, exclusión, estigmatización*, y al enmarcarlas como deterioros, se niega implícitamente que son consecuencias del sostenimiento en el tiempo de prácticas hegemónicas. Por consiguiente, la intervención toma forma de limitado asistencialismo, *reparando* los lugares o aspectos en los cuales es posible evidenciar la falla, generando dinámicas de “reparación del tejido allí donde se raja” (p.6). Es así que es posible leer, como único camino marcado, el permanecer en lo construido y conocido a cualquier precio, y el reforzar discursos propios del sistema en derrumbe; y entonces, ni los procesos reflexivos sobre la eficacia, ni la emergencia de reestructuración, tienen un lugar fértil en donde desarrollarse o generarse. Por ello, únicamente con la aparición de nuevas formas de llevar a cabo las dinámicas en ambientes socio-educativos, se lograrán reconocer las limitaciones de las prácticas anteriores. Pero se evidencia una latente resistencia a la transformación, a la implementación de medios y herramientas alternativas, para resolver las problemáticas más comunes y cotidianas de los sujetos sin reflexiones sobre el peso que en su construcción y en su uso tienen y han tenido el poder y la autoridad (Wertsch, 1999).

Prácticas participativas

Si bien, la participación en el *transitar* social y comunitario se da por implícita por *-ser parte-* de una sociedad ¿qué pasa cuando aquellas prácticas cotidianas y el acceso a los derechos como educación, trabajo o recreación son distanciados o alejados de los sujetos?, ¿por qué la *exclusión* de las posibilidades de participación cultural es generada o re-producida por los sistemas educativos?

En el recorrido narrativo y experiencial -mencionado al comenzar el presente documento- con docentes, referentes y colaboradores de diversos programas y actividades en el barrio de Retiro -Villa 31 y 31 Bis-, ha sido posible leer lógicas de reposicionamiento y resignificación no sólo de los roles propios, sino de su relación permanente y cotidiana con la comunidad, a fin de que por medio de la constante co-reflexión y revisión, determinadas prácticas generen en sí mismas transformaciones en los modos de hacer educación que trasciendan los límites institucionales

mediante la apropiación de realidades, espacios y conocimientos a fin de posibilitar prácticas educativas participativas.

Los distintos sentidos que pueden ser leídos en configuraciones participativas son constituidos por signos, los cuales al ser producidos siempre en relación con un -otro-, son parte -también- de construcciones históricas (Smolka, 2010), de las cuales todos los sujetos son partícipes, pero paradójicamente, no todos participan como protagonistas activos, por ende, la participación que no se da, tiene que ver directamente con los procesos que sí se dan y en la manera en la cual son desarrollados.

La experiencia socio-educativa *debe* garantizar formas, modos, herramientas, estrategias, para que el -ser-parte- activo sea *efectivizado*, en las posibilidades u oportunidades de transformación de las distintas comunidades. En este punto es posible mencionar otro extracto narrativo de la docente del Programa Socioeducativo, en donde señala que los diferentes espacios o actividades “*articulan con las escuelas, porque también pasaba eso, la escuela no se acercaba al barrio, y los padres no se acercaban a la escuela y ahí también empezaba el índice o de repitencia total o de abandono...*”. Desde este lugar parte la *insistencia* por resaltar lo significativo que resulta la interacción de las realidades cotidianas, sociales, comunitarias, en los distintos ambientes de aprendizaje, llevando a cabo resoluciones conjuntas de problemas (Erausquin, 2016), que trasciendan el espacio físico de las escuelas, e impacten inter-institucionalmente en espacios como la familia, el barrio o los pares.

Nuevas interacciones en escenarios socioeducativos

Resulta fundamental que las formas de participación e intervención se regeneren constantemente, involucrando estrategias que anticipen los mecanismos por los cuales se aborda la singularidad, la diversidad y la subjetividad de los sujetos. La conformación de equipos y el trabajo en red para abordar determinadas situaciones, emergen como necesarias. Al configurarse como formas de comunicación reflexiva inter-agencial (Erausquin, 2014), sus participantes resignifican tanto la organización, como las interacciones y el funcionamiento del dispositivo en el que la actividad se desarrolla. Los formatos escolares que rompen con determinismos y *determinantes* -duros- tienen en su conformación configuraciones en las que el aprendizaje *expansivo* (Engeström, 2001; Erausquin, 2014) ocurre en la medida en la cual todos los participantes tienen voz y voto en la negociación de esos cambios.

El aterrizaje de las anteriores remodelaciones y discusiones es posible en la visualización de redes que trascienden límites físicos e institucionales por medio de sistemas “*después-de-la-escuela*” (Yamazumi, 2009), citado en (Erausquin, 2017), que generan alteraciones en la realidad cotidiana, además “*vienen como a traer un atractivo bastante colorido [...] también los apoyos escolares y varios espacios en donde se remonta [...] a reconquistar la escuela [...] porque estos espacios además, conectan con el centro de salud y también conectan con come-*

dores o con donaciones...” (Docente Programa Socioeducativo de la Villa 31, 2019).

De este modo, la fecunda relación entre diferentes dispositivos, instituciones o instancias educativas posibilita *espacios híbridos* (Cazden, 2010), en los cuales se evidencian co-construcciones -que de otra manera no se generarían en un sentido pleno- para la resolución de situaciones problemáticas a través de trabajo colaborativo e intersectorial (Terigi, 2014), en cuanto a ello, comenta la docente mencionada que “*la relación [...] tendría que ser de acompañarse y de entender que lo que en un espacio no surge, charlarlo con el otro espacio, y si se está dando, empezar a ver la lógica, poder compartir experiencias, poder aplicar referencias que te van dando; esa me parece que sería la lógica, y no de competencia, o de desconfianza o enojo, como surge en algunos casos, sino de un aprovechamiento*”. Los espacios de resistencia, cuestionamientos, contradicciones, debates, experimentación, simbolización, aplicación en la comunidad, la empatía en/con el -otro y su implicancia social, permiten superar los -*encapsulamientos*- (Engeström, 1991) de la organización escolar y social (Erausquin, 2014) y motorizan procesos y sistemas abiertos de actividad social que potencien y garanticen la inclusión social, educativa y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Baquero, R. (2014). Notas sobre el aprendizaje escolar. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana”, IDEP-Corporación Magisterio. Bogotá.
- Baquero, R. (2016). De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. Maurizia D’Antoni, Victoria González y Wanda Rodríguez (coords) *Vygotski y su legado en la investigación en América latina*, San José: INIE-U. de Costa Rica.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cazden, C.B. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. In *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Ediciones Manantial.
- Corea, C. (1995). Pedagogía del aburrido. Revista palabras. Letra y cultura de la región N.E.A. N° 1, Buenos Aires.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido. *Escuelas destituidas, familias*.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.
- Erausquin, C., Denegri, A., & Michele, J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos.
- 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.
- Erausquin, C. (2018). Aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas: experiencias de profesionales psico-educativos en formación. In *VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (La Plata, 2017).
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares (No. 37.062 (82)). Paidós.
- Dussel, I. (2014). Universidad Pedagógica, La educación en debate. *¿Qué es la Autoridad en la escuela?* LE MONDE diplomatique.
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. *Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php*.
- Greco, M.B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. *Buenos Aires: Homo Sapiens*.
- Greco, M.B. (2013). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de investigaciones*, 20, 167-171.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 111-128.
- Smolka, A.B. (2010) “Lo impropio y lo impertinente en la apropiación de las prácticas sociales” en N. Elichiry (comp) *aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Vygotsky, L. (1978). *Mente y sociedad*. Cambridge: Mass Universidad de Harvard.
- Vygotsky, L.S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *La Habana: Editorial Científico-Técnica*, 456.
- Wertsch, J.V. (1999). *La mente en acción*. Aique.

ASOCIACIÓN ENTRE CAPITAL PSICOLÓGICO, ENGAGEMENT Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO DE ENTRE RÍOS

Schönfeld, Fátima; Hess, Carina
CONICET - CIIPME. Argentina

RESUMEN

El capital psicológico es un estado de desarrollo que representa la valoración positiva que una persona hace de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en la perseverancia y el esfuerzo. Dicho constructo está compuesto por cuatro componentes: eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia. El engagement refiere a un estado afectivo-cognitivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción de un sujeto al realizar una tarea. El rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno. El presente trabajo tiene como objetivos: 1) Estudiar la asociación entre el capital psicológico, el engagement y el rendimiento académico en estudiantes secundarios de Entre Ríos. 2) Estudiar el poder predictor del capital psicológico y del engagement sobre el rendimiento académico. Se trabajó con una muestra no probabilística, intencional, conformada por 313 estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos. Los instrumentos utilizados fueron: Psychological Capital Questionnaire adaptado al ámbito educacional; Utrecht-Work Compromiso Scale en su versión para estudiantes; y promedios anuales de los estudiantes. Los resultados indican que existen asociaciones positivas entre las variables estudiadas. El capital psicológico y el engagement constituyen predictores significativos del rendimiento académico, siendo la esperanza el componente predictor.

Palabras clave

Capital Psicológico - Engagement - Rendimiento Académico - Estudiantes

ABSTRACT

ASSOCIATION BETWEEN PSYCHOLOGICAL CAPITAL, ENGAGEMENT AND ACADEMIC PERFORMANCE IN ENTRE RÍOS SECONDARY LEVEL STUDENTS

Psychological capital is a state of development that represents a person's positive assessment of circumstances and their likelihood of success based on perseverance and effort. Said construct is composed of four components: effectiveness, optimism, hope and resilience. The engagement refers to an affective-cognitive state characterized by the vigor, dedication and absorption of a subject when performing a task. The academic performance is the result of the learning aroused by the didactic activity of the

teacher and produced in the student. The present work aims to: 1) Study the association between psychological capital, engagement and academic performance in secondary students of Entre Ríos. 2) Study the predictive power of psychological capital and engagement on academic performance. We worked with a non-probabilistic, intentional sample, made up of 313 high school students from Entre Ríos. The instruments used were: Psychological Capital Questionnaire adapted to the educational field; Utrecht-Work Scale commitment in its version for students; and annual averages of the students. The results indicate that there are positive associations between the variables studied. Psychological capital and engagement are significant predictors of academic performance, with hope being the predictive component.

Key words

Psychological Capital - Engagement - Academic Performance - Students

Antecedentes

La Psicología Positiva ha hecho importantes contribuciones en diferentes ámbitos de esta ciencia, destacando la importancia de las fortalezas y los aspectos positivos de los seres humanos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Uno de los conceptos que se surge dentro del marco de la Psicología Positiva es el de capital psicológico.

El *capital psicológico* es definido como un estado de desarrollo psicológico positivo, que representa la valoración positiva que una persona hace de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en la perseverancia y el esfuerzo (Azanza, Domínguez, Moriano y Molero, 2014; Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007). Dicho constructo está compuesto por cuatro componentes que refieren a fortalezas psicológicas: eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia.

Desde el enfoque cognitivo social de Bandura (1986) se define a la *autoeficacia* como la confianza que la persona experimenta en relación a sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y la acción necesaria para ejecutar con éxito una tarea específica en un contexto determinado (Stajkovic y Luthans, 1998). Respecto al *optimismo*, Seligman y sus colaboradores afirman que las expectativas hacia el futuro están asociadas a la explicación que el sujeto hace sobre los eventos.

Así, el optimismo es la expectativa de que las cosas van a salir bien y está vinculado con un estilo de atribución que explica los sucesos positivos como personales, permanentes y globales y los eventos negativos como externos, temporales y específicos (Seligman, 1998); por tanto, el optimismo implica hacer atribuciones positivas sobre el éxito presente y futuro (Azanza y otros, 2014; Luthans y otros, 2007). La *esperanza* es un estado positivo de motivación que se basa, por una parte, en contar con la energía para alcanzar un objetivo concreto, y por otra, en la capacidad de planificar las vías para llegar al mismo; implica ser perseverante en el cumplimiento de metas y, de ser necesario, reorientar las trayectorias de las mismas (Azanza y otros, 2014; Luthans y otros, 2007). De este modo, la esperanza no sólo incluye la determinación y motivación para alcanzar una meta, sino también un plan viable para llevar a cabo exitosamente la tarea en pos de dicho objetivo (Luthans, Luthans y Norman, 2005). Por último, la *resiliencia* se refiere a la capacidad de recuperarse frente a situaciones adversas y salir fortalecido de ellas (Azanza y otros, 2014; Luthans y otros, 2007). Avey, Patera y West (2006) la definen como un sistema adaptativo que permite al individuo recuperarse rápidamente de un inconveniente o un fracaso. La investigación ha demostrado que la resiliencia es una cualidad que se puede aprender (Youssef, 2004).

El capital psicológico puede ser ubicado entre un estado puro y un rasgo, debido a que no es tan cambiante como el primero ni tan sólido como el segundo (Luthans, Avey, Avolio y Peterson, 2010). De esta manera, sería un estado abierto al desarrollo, que se puede alcanzar y mantener de manera relativamente estable (Luthans y otros, 2007). En relación a dicha posibilidad de desarrollo, existe evidencia de que el capital psicológico puede ser promovido a través de intervenciones cortas y focalizadas (Luthans, Avey, Avolio, Norman, y Combs, 2006; Luthans, Avey y Patera, 2008; Luthans y otros, 2007; Luthans y otros, 2010). El constructo capital psicológico fue ampliamente estudiado en el contexto del trabajo. Sin embargo, por ser un estado psicológico caracterizado por la valoración optimista de las circunstancias y de la posibilidad de éxito fundada en el esfuerzo y la perseverancia, es que puede aplicarse a otros ámbitos de la vida de una persona, como por ejemplo el educacional.

Otro de los conceptos que surge en el marco de la Psicología Positiva es el de compromiso o *engagement*. El mismo refiere a un estado afectivo-cognitivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción que una persona presenta a la hora de realizar determinada tarea (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000).

El *vigor* se refiere a la presencia de altos niveles de energía, persistencia y esfuerzo en la labor que la persona lleva a cabo, a pesar de los contratiempos y dificultades. La *dedicación* se asocia a índices elevados de entusiasmo, implicación, orgullo, inspiración y desafío que le proporciona. Por último, la dimensión de *absorción* hace referencia a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la tarea (Bakker, 2011;

Schaufeli y Bakker, 2004).

El compromiso es un estado positivo persistente en el tiempo, que promueve una conducta motivada y generalizada no centrada exclusivamente en una persona, objeto o evento en particular (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova y Bakker, 2002). Está vinculado tanto con factores contextuales como individuales (Caraway, Tucker, Reinke y Hall, 2003), de tal manera que influye en el funcionamiento personal y social de un sujeto. El engagement puede ser identificado en el contexto laboral así como también en el académico (Salanova y otros, 2005).

Se trata de un estado mental contrario al *burnout*, un síndrome de agotamiento laboral o académico persistente, negativo, caracterizado por sentimientos de reducida competencia, estrés, escasa motivación y actitudes disfuncionales (Schaufeli y Enzmann, 1998). Por el contrario, el *compromiso* es un estado positivo que se asocia a altos niveles de bienestar, rendimiento y satisfacción (Schaufeli y otros, 2002).

Diversos estudios refieren a la relación positiva entre el compromiso y el desempeño o rendimiento académico (Caraway y otros, 2003; Salanova y otros, 2005). Por otra parte, tanto en el ámbito laboral como académico, se ha demostrado que las creencias de eficacia funcionan como motor del *compromiso* (Salanova y otros, 2005; Salanova y otros, 2011).

Por último, el *rendimiento académico* es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el alumno (Lamas, 2015). Es considerado como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. También puede ser definido como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma; generalmente es medido por el promedio escolar (Martínez-Otero, 2007; Willcox, 2011). Si bien existen antecedentes que establecen asociaciones entre las variables anteriormente mencionadas, son escasos los hallazgos en población de estudiantes de nivel secundario. Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivos: 1) Estudiar la asociación entre el capital psicológico, el engagement y el rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos. 2) Estudiar el poder predictor del capital psicológico y del engagement sobre el rendimiento académico.

Metodología

Muestra

Se trabajó con una muestra no probabilística, intencional. La misma se conformó por 313 adolescentes, de los cuales el 68% eran mujeres ($n=213$) y el 32% varones ($n=100$). Los sujetos participantes eran estudiantes de nivel secundario que cursaban 1°, 2° o 3° año del Ciclo Básico Común en escuelas públicas de gestión privada de la provincia de Entre Ríos. Sus edades se encontraban comprendidas entre los 12 y los 16 años, registrándose una media de 13.46 ($DT= 1.05$).

Instrumentos de evaluación

1. Para evaluar el capital psicológico de los estudiantes, se modificaron los ítems de la versión abreviada del Psychological Capital Questionnaire desarrollado por Luthans, Avolio, Avey y Norman (2007), contextualizándolos al ámbito educacional. El instrumento original consta de 12 ítems que evalúan las cuatro dimensiones del capital psicológico: autoeficacia (3 ítems; ej. ítem original: “Me siento seguro representando mi área de trabajo en las reuniones con la dirección o gerencia”, ej. ítem modificado: “Me siento seguro si tengo que representar a mi curso en alguna actividad de la escuela”), esperanza (4 ítems; ej. ítem original: “Si me encuentro con un problema en el trabajo, puedo pensar muchas maneras de salir de él”, ej. ítem modificado: “Si me encuentro con un problema en la escuela, puedo buscar diferentes maneras de resolverlo”), resiliencia (3 ítems; ej. ítem original: “Puedo atravesar las situaciones difíciles en el trabajo porque he experimentado dificultades antes”, ej. ítem modificado: “Puedo enfrentar situaciones complicadas en la escuela porque me han pasado cosas similares antes y pude resolverlas”) y optimismo (2 ítems; ej. ítem original: “Siempre miro el lado bueno de las cosas relacionadas con mi trabajo”, ej. ítem modificado: “Siempre miro el lado bueno de las cosas de la escuela”). Los estudiantes debían evaluar las afirmaciones utilizando una escala tipo Likert que va de 1 (“Muy en desacuerdo”) a 6 (“Muy de acuerdo”) puntos.
2. Para medir el engagement, se utilizó la adaptación argentina realizada por Mesurado, Richaud y Mateo (2016) del Utrecht-Work Compromiso Scale (UWES) en su versión para estudiantes (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova y Bakker, 2002). Este instrumento es un auto-reporte que consta de 14 ítems, que miden las tres dimensiones del compromiso: vigor (5 ítems, ej.: “cuando me levanto por la mañana tengo ganas de ir a clase”), dedicación (5 ítems, ej.: “estoy orgulloso de mis estudios”) y absorción (4 ítems, ej.: “el tiempo vuela cuando estoy estudiando”). A través de una escala Likert, los participantes debían indicar cómo se sienten con respecto a sus estudios, seleccionando la opción “0” (cero) si nunca han tenido ese sentimiento, y si lo han experimentado, indicando la frecuencia de 1 (casi nunca) a 6 (siempre). La escala presenta buenas propiedades psicométricas considerada de manera global (alfa de Cronbach= .87) así como en sus sub-escalas: vigor (alfa de Cronbach= .76), dedicación (alfa de Cronbach= .65) y absorción (alfa de Cronbach= .67).
3. Como indicador del rendimiento académico de los participantes, se relevaron los promedios generales anuales de cada uno de ellos.

Procedimientos de análisis de datos

Para establecer si existe asociación entre el capital psicológico, el engagement y el rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario, se aplicó un análisis de correlación r de Pearson. Para evaluar el nivel de predicción entre las variables, se llevó

a cabo un análisis de regresión lineal, considerando al capital psicológico y al engagement como variables independientes y al rendimiento académico como variable dependiente.

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.0, estableciendo un nivel de significación estadística inferior a .05.

Resultados y discusión

Para estudiar la asociación entre el capital psicológico, el engagement y el rendimiento académico en estudiantes secundarios de entre 12 y 16 años de edad, se realizaron análisis de correlación r de Pearson. Los resultados evidencian que existen asociaciones estadísticamente significativas de carácter positivo entre las cuatro dimensiones del capital psicológico (autoeficacia, esperanza, resiliencia y optimismo) y los tres componentes del engagement (vigor, dedicación y absorción), siendo la mayor parte de ellas moderadas. Se destaca una asociación fuerte entre el optimismo en tanto componente del capital psicológico y las tres dimensiones del engagement: entre vigor y optimismo ($r = .89$; $p < .001$); entre dedicación y optimismo ($r = .86$; $p < .001$); entre absorción y optimismo ($r = .86$; $p < .001$). Ello implica que cuanto mayor es el optimismo percibido por parte de los estudiantes secundarios, mayores son sus niveles de compromiso académico.

Por otra parte, se encontraron asociaciones de carácter positivo moderadas entre las dimensiones del capital psicológico y el promedio como medida de rendimiento académico, destacándose como más alta la correlación entre la esperanza y el promedio ($r = .44$; $p < .001$). Esto permite inferir que a medida que aumentan los niveles de esperanza percibida por los estudiantes, lo hace también su rendimiento académico.

Por último, se hallaron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre los tres componentes del engagement y el rendimiento académico, siendo más fuerte la relación entre el vigor y el promedio ($r = .31$; $p < .001$). Ello implica que a medida que se presentan niveles mayores de vigor en los estudiantes, se incrementan a su vez los promedios en tanto indicadores de rendimiento académico (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis r de Pearson entre las dimensiones del capital psicológico, del engagement y del promedio.

| | Autoeficacia | Esperanza | Resiliencia | Optimismo | Promedio |
|-------------------|--------------|-----------|-------------|-----------|----------|
| Vigor | ,365** | ,569** | ,291** | ,888** | ,319** |
| Dedicación | ,279** | ,528** | ,260** | ,862** | ,279** |
| Absorción | ,294** | ,496** | ,249** | ,856** | ,259** |
| Promedio | ,259** | ,436** | ,175** | ,133* | - |

Nota: **=.01; *=.05

Para analizar el poder predictor de las variables entre sí se realizó un análisis de regresión lineal simple, considerando al capital psicológico y al engagement como variables independientes y al rendimiento académico como variable dependiente. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el capital psicológico y el engagement constituyen predictores significativos del rendimiento académico (promedio) de los estudiantes de nivel secundario: ($F_{(7, 305)} = 11,63$; $p < .000$; $R^2 = .21$), explicando un 21% de la varianza de esta variable en los estudiantes de nivel secundario. Los resultados indican que la única dimensión de las variables estudiadas que predice al rendimiento académico es la esperanza en tanto componente del capital psicológico (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la Regresión Lineal Simple, considerando las dimensiones del capital psicológico y del engagement como variables independientes y el rendimiento académico como variable dependiente.

| Promedio | β |
|-------------|---------|
| Eficacia | ,080 |
| Esperanza | ,373** |
| Resiliencia | -,007 |
| Optimismo | -,110 |
| Vigor | ,108 |
| Dedicación | ,032 |
| Absorción | ,002 |

En coincidencia con los resultados obtenidos, estudios previos establecieron asociaciones entre el capital psicológico y el compromiso (Salanova y otros, 2005; Salanova y otros, 2011; Sweetman y Luthans, 2010). En lo que respecta a la asociación entre en optimismo en tanto dimensión del capital psicológico y el engagement, algunos antecedentes afirman que el optimismo correlaciona positivamente con el compromiso, ya que la expectativa positiva de parte del sujeto de que los sucesos van a ser favorables, junto con un estilo explicativo positivo de los eventos, le permite identificarse con la tarea, poner entusiasmo, inspirarse, concentrarse y sumergirse en la misma (Sweetman y Luthans, 2010).

Además, diversas investigaciones precedentes refieren al impacto positivo del capital psicológico sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Jafri, 2013; Luthans, Luthans y Jensen, 2012; Malone, 2010; Vanno, Kaemkate y Wongwanich, 2014). Por último, diferentes antecedentes mostraron que el compromiso se asocia positivamente con el rendimiento académico (Caraway y otros, 2003; Salanova y otros, 2005).

BIBLIOGRAFÍA

- Avey, J., Patera, J. y West, B. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 42 – 60.
- Azanza, G., Domínguez, A., Moriano, J. y Molero, F. (2014). Capital psicológico positivo. Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología*, 30(1), 294-301.
- Bakker, A.B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269. doi: 10.1177/0963721411414534
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W. y Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure, as predictors of school compromiso in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Jafri, M.H. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*, 1(2), 9-16.
- Lamas, H.A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- Luthans, B.C., Luthans, K.W. y Jensen, S.M. (2012). The impact of business school students' psychological on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253-259.
- Luthans, B., Luthans, K. y Norman, S. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12, 55-64.
- Luthans, F., Avey, J. y Patera, J. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 2, 209–221.
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B. y Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41-67.
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S. y Combs, G. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387–393.
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. y Norman, S. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Malone, L.D. (2010). *Individual differences and stress reactions as predictors of performance in pilot trainees* (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del compromiso. *Ansiedad y Estrés*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Llorens, S. y Schaufeli, W. (2011). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Compromiso. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285.

- 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.
- Schaufeli, W.B. y 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., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and research. A critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis.
- Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M.E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Stajkovic, A.D. y Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26, 62 – 74.
- Vanno, V., Kaemkate, W. y Wongwanich, S. (2014). Relationships between academic performance, perceived group psychological capital, and positive psychological capital of Thai undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3226-3230.
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9.
- Youssef, C. (2004). Resilience development of organizations, leaders and employees: multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing. Ph.D Dissertation: University of Nebraska.

LA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE CONSTITUIRSE EN ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Xantakis, Ines
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La temática de este trabajo se encuadra en una línea de investigación que comenzó hace 14 años, enfocada en la exploración del complejo entramado de factores que participan en el proceso de subjetivación de los cursantes del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires como estudiantes integrados en sus carreras universitarias. En este tramo, nos centramos en la indagación de los aspectos vinculados con las prácticas evaluativas desde la perspectiva de los ingresantes, considerando cómo las mismas potencian y/o cómo entorpecen el mencionado proceso. Se caracteriza el diseño del proyecto y se presenta el resultado del análisis de un cuestionario, administrado a los ingresantes al inicio de la cursada de la materia Psicología, en varios cursos, de diferentes sedes, en el que se consultó por las funciones y sentidos adjudicados a las evaluaciones. Para la gran mayoría de ingresantes, la finalidad que se le atribuye a las evaluaciones remite a que el docente ejerza un control de la lectura y conozca el nivel de comprensión adquirida, a efectos de otorgar una calificación. Una minoría se incluye activamente en el proceso de evaluación, al significarla como parte en la construcción de la trayectoria estudiantil y la formación profesional.

Palabras clave

Universidad - Estudio - Ingresantes - Evaluación

ABSTRACT

THE PURPOSE OF EXAMINATIONS IN THE PROCESS OF BECOMING A STUDENT AT UNIVERSITY

The theme of this work is framed in a line of research that began 14 years ago, focused on the exploration of the complex network of factors that take part in the subjectivity process of the students of the CBC at UBA as students at a university career. At this moment of the research we focus on the investigation of the aspects related to evaluative practices from the perspective of the first year undergraduates, considering how they enhance and/or how they hinder the aforementioned process. The design of the project is characterized and the result of the analysis of a questionnaire is presented. This questionnaire was administered to the first year undergraduates at the beginning of the course of the subject Psychology, in several courses, and they answered about what they believed about the functions of the examinations at university. For the vast majority, the purpose of the examinations is to give power to the teacher to control the

performance of the students, for example if they study or not and the level of understanding acquired. A minority feels actively included in the examination process and in the construction of the student trajectory and professional training.

Key words

University - Study - First year undergraduate - Examination

Introducción

Como equipo de investigación[i] venimos trabajando desde hace varios años alrededor de los procesos de construcción e inserción de la actividad de estudio universitaria. Comenzamos investigando el sentido que otorgan al estudio y al aprendizaje los ingresantes a la universidad, las dificultades que encuentran en este particular momento de inserción en la actividad de estudio superior. Luego continuamos abordando estas temáticas pero desde la perspectiva de los docentes: cómo piensan a sus estudiantes, cómo creen que ellos conciben el estudio, qué dificultades tienen, cómo pueden pensar una posición colaborativa desde el rol docente. En una tercera investigación, consonante con la misma línea de investigación, nos centramos en la indagación acerca de la dilación en el estudio, esto es, qué concepciones, creencias y dificultades llevan a los estudiantes a permanecer en el primer año de ingreso más tiempo del que está institucionalmente estipulado.

Las conclusiones elaboradas a lo largo de estos años, expresan que los ingresantes no arriban tan rápidamente a construir las pericias requeridas para sortear y capitalizar las dificultades de este nuevo tramo educativo, sino que este proceso —el de hacerse estudiante universitario— lleva un tiempo y requiere de ciertos posicionamientos productivos frente a las dificultades que aparecen. Y también se vislumbra que para poder generar estos procesos que permite a los estudiantes lograr una buena inserción académica, resultan de suma importancia los andamiajes que pueda ofrecer la institución, así como el docente de cada materia. En ausencia de tales propuestas, pudimos observar que los estudiantes, ante los obstáculos y/o el fracaso, suelen suponer que el problema es personal en tanto el sujeto es el que no puede, el que no sabe. A partir de estas últimas conclusiones, reafirmamos la importancia de poder repensar ciertas prácticas educativas en el marco de la actividad de estudio y aprendizaje, ya que la deserción y el abandono son problemáticas que se gestan en la interrelación de todos los factores que participan

en la comunidad educativa.

Siguiendo estas reflexiones y teniendo en cuenta que una de las acciones centrales de la escena universitaria es el desarrollo de las instancias de evaluación (a través, generalmente, de exámenes parciales y finales), planteamos un cuarto período de investigación cuyos objetivos se centran en indagar los aspectos potenciales y los obstaculizadores alrededor de las prácticas evaluativas.

La evaluación, en tanto es uno de los principales medios de acreditación de los saberes enseñados, tiene una gran incidencia en lo que lleva al ingresante a sentirse estudiante universitario. Nos preguntamos, entonces, ¿cómo creen los estudiantes que incide esta práctica en su rendimiento?, ¿cuál creen que es su función?, ¿tiene alguna significación que vaya más allá de la acreditación?, ¿produce distintos efectos pensar las evaluaciones como parte del proceso total, tal que el docente habilite un intercambio más fluido en los momentos previos y luego de la evaluación? ¿Cómo se preparan los estudiantes para las evaluaciones?, ¿qué recursos utilizan? ¿Cómo incide actualmente la tecnología (whatsapp, grabación de clases, videos youtube, drive, etc.) en el estudio? y por último, ¿cómo incide en el proceso de conformación como estudiantes la participación en prácticas de reflexión conjunta con otros compañeros y con la guía del docente?.

Marco teórico

Todos los tramos de investigaciones, anteriormente descritos, así como el actual, tienen como marco teórico general la escuela histórico cultural (Vigotsky), la Teoría de la Actividad (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003) y los desarrollos acerca de las teorías implícitas de Pozo (2003) y Rodrigo & Correa (1999). De acuerdo con estos desarrollos, la actividad de formación universitaria se define como un sistema colectivo conformado por diversos componentes que existen en relación y en tensión durante el transcurso temporal. Actores, reglamentaciones, programas, condiciones, materiales, acciones, formas de evaluación, entre otros, otorgan contexto y significado a la dinámica conjunta producida entre tales unidades disímiles que existen en interacción. De este modo, las acciones realizadas por cada actor sólo cobran sentido si se las analiza en su relación con los otros componentes de la actividad, si se consideran las tensiones y dinámicas que les otorgan contexto.

De esta manera, el tramo de ingreso puede entenderse como un proceso de desarrollo, como un tiempo dedicado a un pasaje (Diriwachter y Valsiner, 2004; Valsiner, 1997) en el que se producen reorganizaciones en las relaciones persona-medio en el contexto de las acciones cotidianas, acompañado de reflexiones sobre las acciones en proceso. Se trata de un proceso que conduce a la construcción de la nueva identidad sobre la base de incertidumbres y ambivalencias. La experiencia de los sujetos partícipes de la actividad se basa en sentimientos, valoraciones y concepciones interiorizadas, que orientan la realización de las acciones requeridas en la actividad proveyendo marcas subjeti-

vas al proceso de inclusión en el sistema colectivo. Las concepciones, sentidos y emociones, pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de inclusión y participación en la actividad.

Entendemos a partir de estos autores, que el estudio no se limita a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la autorregulación del propio comportamiento del estudiante en base a los motivos y sentidos personales. Esto significa que, sin el análisis de los verdaderos motivos que guían la participación en la actividad de estudio por parte de los cursantes, resulta difícil alcanzar la comprensión de las formas de inclusión de los sujetos en la práctica social universitaria (Dávíдов y Márkova, 1987). La actividad de estudio incluye a las acciones de estudio, las que participan en su desarrollo.

Russell (1992), citado por Monereo y Pozo (2003), desde un campo cercano al estudio social de la emoción propone que el conocimiento humano, además de disponer de conceptos agrupados jerárquicamente contiene, sobre todo, creencias acerca del uso de tales conceptos en escenarios típicos para la acción. En un sentido semejante, Rogoff (1993), sostiene que los estudiantes no vienen claramente motivados al iniciar sus estudios, sino que disponen de repertorios de patrones motivacionales que se actualizan, concretan y definen en cada escenario específico configurando un complejo entramado interpretativo de lo que realmente significan la asignatura, su profesor, las demandas, sus compañeros, las acciones de estudio que se le proponen, etc.

Con respecto al proceso de evaluación, Camilloni (1998) señala que una evaluación formativa permite recoger información sobre procesos en desarrollo y colabora para que estudiantes y docentes conozcan cómo participan y cambian cuando toman conciencia de los objetivos, criterios y responsabilidades del proceso de evaluación en situación. En tal proceso, se concede importancia a instar a los estudiantes a reconocer la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades, los factores facilitadores y obstaculizantes. Reconociendo a su vez, que este proceso se enriquece, asimismo, cuando se acompaña de prácticas metacognitivas compartidas (Mateos, 2001), de autorregulación de las propias acciones y de retroalimentación (Anijovich, 2010) en torno a los momentos de la evaluación, transformando este acto comunicativo en un verdadero acto de aprendizaje (Litwin, 2016).

Recolección de datos y estrategia metodológica

El diseño que se implementa es de carácter cualitativo y exploratorio, abierto a nuevos planteamientos, conceptos e interpretaciones en relación con los análisis parciales que se vayan logrando (Ruiz Olabuénaga, 2003, Flick, 2004; González Rey, 2002). El conocimiento que se busca obtener es de carácter eminentemente descriptivo y teórico, basado en la aplicación de la Teoría fundamentada en los datos (Jones et al, 2004).

El universo de estudio está constituido por los ingresantes a carreras de diferentes Facultades de la Universidad de Buenos Aires,

cursantes de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común. Atendiendo a criterios teórico-conceptuales, la muestra está compuesta por cursos (grupos intactos) de la materia, ubicados en diferentes sedes - Ciudad, Paternal y San Miguel - en su modalidad de dictado presencial.

En la mitad de los cursos, la evaluación transcurre de un modo más tradicional (pruebas escritas, devolución de calificaciones y revisión de respuestas según el prototipo esperado) y en la otra mitad, los docentes a cargo de los cursos incluyen diferentes momentos de trabajo reflexivo y metacognitivo entre estudiantes y docentes.

Para la recolección de datos se utilizan diferentes estrategias según los momentos del proceso y el tipo de grupo clase: cuestionarios individuales, actividades en pequeños grupos con producción conjunta, autoevaluación sobre la propia producción en diferentes momentos, producciones gráficas individuales y colectivas, exposición y análisis de las producciones grupales con el grupo clase.

El material recolectado en las dos condiciones - con y sin la intervención reflexiva sobre el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones - se analiza y categoriza con el propósito de identificar semejanzas y diferencias entre las dos situaciones. Se focaliza en las referencias al impacto subjetivo de las intervenciones, el papel del acompañamiento docente en los diferentes momentos, los efectos de los diferentes tipos de devolución de las correcciones y calificaciones, y la autoevaluación de los estudiantes acerca de su propia participación en el proceso, antes, durante y al finalizar la realización de las pruebas parciales. Los cuestionarios iniciales y finales se aplican por igual en todos los cursos, más allá de haberse acompañado la cursada con la intervención innovadora o no.

Los pasos de la intervención realizada en la mitad de los cursos que componen la muestra, son los siguientes:

Al inicio de la cursada: aplicación de un cuestionario individual solicitando los datos personales, la trayectoria educativa, recursos utilizados al estudiar para las evaluaciones, tipo de intercambios con los compañeros en el momento de prepararse para las evaluaciones, papel del docente antes, durante y después del momento de cada evaluación, dificultades más comunes con las que se encuentra al prepararse para un parcial y, una opinión sobre la función de los parciales. Acompañando el cuestionario escrito, se solicita la producción de representaciones visuales de los diferentes momentos que conforman la producción de los parciales.

Antes de la toma de los parciales, el equipo de investigación accede a los instrumentos de evaluación y la grilla de corrección utilizados por los docentes.

Momento de las evaluaciones y comunicación de las correcciones: al terminar los parciales, los ingresantes completan una planilla en la que vuelcan una autoevaluación de su propio desempeño en el parcial, discriminando los logros y dificultades en cada ítem del instrumento de evaluación. Esta planilla

se recupera y re-trabaja en un momento compartido, de análisis conjunto de las respuestas y de las dificultades asociadas donde, además, se comunica la calificación. Los investigadores acompañan las dinámicas de la devolución de los resultados de los parciales que proponen los docentes a cargo de los cursos. Hacia la finalización de la cursada, en la última clase y como cierre de la cursada, se solicita la construcción grupal de un afiche / collage en el que plasman el proceso de evaluación atravesado. Asimismo, se solicita el completamiento de otro cuestionario individual donde puedan volcar su mirada singular sobre el proceso.

Análisis parcial del cuestionario inicial ¿Qué función cumplen los parciales?

Compartimos la categorización y el análisis de las respuestas producidas por los ingresantes al cuestionario inicial. Entre los ítems preguntados, seleccionamos las respuestas abiertas ante el interrogante “¿Qué función cumplen los parciales?”. El análisis se realizó en base a los lineamientos de la teoría fundamentada en los datos.

Se llegó a la construcción de 4 categorías frente a las evaluaciones:

I) Posición crítica: para una minoría, la evaluación se ubica como una práctica impuesta por el sistema educativo, rígida y sin utilidad para ninguno de los actores involucrados. Por ejemplo: “*solo sirven para premiarte, para recordar todo lo aprendido antes. Me parece que está mal evaluar con evaluaciones estandarizadas, poniendo a prueba al que mejor repite lo memorizado. Cada alumno es diferente en su forma de estudiar, tiempos, vida, etc.*”; “*No le encuentro una utilidad para qué estudiar y escribir en los parciales lo que estudias lo que dicen los libros*”; “*Por el momento es necesario y lo voy a hacer hasta que se instale otra alternativa, para mi actualmente no tienen utilidad.*”; “*Deberían medir el conocimiento sobre la materia pero no creo que lo hagan*”.

II) Práctica compleja: otra minoría reconoce la articulación entre diferentes dimensiones o factores implicados en la evaluación. Se ubica como una práctica que conjuga diversos componentes, aunque no se incluya subjetivamente en la misma. Por ejemplo: “*La evaluación depende de la materia, de la memoria y/o aprendizaje*”; “*Es una evaluación sobre la comprensión del estudiante, de las clases y los textos*”; “*Creo que es una forma efectiva para conocer el desarrollo e interacción entre alumno y profesor*”; “*Evaluar tanto a los alumnos como a los docentes, en cómo se toma y en cómo se resuelve un parcial*”.

III) Implicación subjetiva: para una cuarta parte de los ingresantes, los momentos de evaluación se reconocen como parte del propio proceso de aprendizaje. Algunos ejemplos de la función de las evaluaciones: “*Afianzar el conocimiento de lo visto y es-*

tudiado. Es importante, por lo menos para mí, los minutos que la docente da para consultar con los compañeros”; “Son útiles para encontrarte con los temas y realmente ver si los adquiriste al poder contestarlos y relacionarlos. Depende de la consigna”; “la toma de parciales tiene utilidad buena ya que permite poner a prueba a cada uno y siempre ir revisando en aspectos que no fueron bien”; “para darles más énfasis”; “darnos cuenta si estamos estudiando y organizándonos bien, al margen de la nota, es importante tener los temas claves y conocerlos bien”; “Puede funcionar como parámetro del saber propio, pero la nota en sí no me parece que sea significativa en el conocimiento aprendido”.

IV) Control externo aplicado por el docente: para una gran mayoría, más de la mitad de la muestra, los parciales proveen un saber para otros. Son instrumentos que permiten recoger información acerca del propio aprendizaje que debe mostrarse a un docente. Los ingresantes no se sienten implicados activamente en dicho proceso ya que la evaluación es entendida como una instancia de control externo. Se desconoce que se trata de un proceso complejo en el que es preciso tener en cuenta múltiples variables, considerando una única perspectiva de análisis, la que remite al control (Litwin, 2016).

Algunos ejemplos son: “comprobar que entendimos los temas explicados en el cuatrimestre”; “evaluar si el alumno aprendió los contenidos dados por el docente y requeridos para poder avanzar en su carrera y pasar de año”; “medir la forma de estudio y los conocimientos adquiridos y obviamente aprobar y desaprobado a los estudiantes”; “creo que es una manera para el docente de tener una ‘idea’ general del nivel de los alumnos, que tan comprendidos están los temas dados”; “evaluar si la persona cumple con los conocimientos requeridos para recibirse y ejercer la profesión”; “la modalidad de los parciales me parece una manera correcta para medir o cuantificar el conocimiento del alumno hacia la materia”.

Reflexiones finales

Si consideramos que la evaluación es inherente a todo proceso de enseñanza y aprendizaje, pueden distinguirse dos funciones de la misma, una institucional y otra pedagógica (Díaz Barriga, 2010). La *función institucional* hace referencia a una calificación que acredita resultados; es la evaluación denominada *sumativa*. A partir del análisis de las funciones adjudicadas a las evaluaciones universitarias desde la perspectiva de los ingresantes, mayoritariamente parece haberse cristalizado durante la escolarización previa una concepción que atribuye la función de la evaluación al docente, quien puede certificar el saber de otros con cierta arbitrariedad y acredita, excluyendo la participación del estudiante.

En la misma dirección, para Perrenoud (2008) la *prueba tradicional* clasifica a los estudiantes en función de la nota, siendo de poca utilidad para la formación si no se acompaña del análisis de los errores y de la identificación del nivel de conocimiento.

Este autor propone la utilización de una *evaluación formativa* que se define por sus efectos en la regulación del proceso de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. De este modo, según el planteo de Díaz Barriga, la evaluación en *función pedagógica*, incluye la comprensión y la regulación durante el proceso para alcanzar una mejora en la situación de la enseñanza y el aprendizaje. Coincidentemente, Eloia, Zanelli, Oliva, Toranzos (2010), establecen una discriminación más sutil en todo el proceso. Diferencian entre una *evaluación formativa*, centrada en las mejoras relativas a los sujetos de la formación -los estudiantes- y la *evaluación formadora*, focalizada en las mejoras de los modos de enseñanza -los docentes-, dando lugar a un enfoque más sistémico que involucra a todos los actores que participan de la actividad.

Tomando el análisis de las respuestas a los cuestionarios aplicados, antes de iniciarse la intervención en las aulas, vemos que la mayoría de los ingresantes posee una concepción de la evaluación que se corresponde con la *función institucional* atribuida por Díaz Barriga. La dificultad de este tipo de significación, basada en las experiencias educativas anteriores, es que se pierde la dimensión *formadora*, la función pedagógica, así como la implicación subjetiva del estudiante y del docente del proceso evaluativo. Es decir, se pierde justamente la dimensión procesual y compleja de la evaluación como parte de la actividad de estudio.

Es de interés poner en cuestión la práctica evaluativa a través de intervenciones que permitan interpelar las concepciones de estudiantes y, seguramente, de sus docentes. Suponemos que a partir del análisis de los efectos de la aplicación de la intervención áulica, descrita en el presente trabajo, se pondrá a prueba la presunción que aceptamos: la participación en prácticas de reflexión conjunta con otros compañeros y con la guía del docente, puede conducir a cambios y mejoras en el posicionamiento de docentes y estudiantes en relación con la evaluación, sus funciones y sus resultados.

Es importante destacar que entre las respuestas analizadas, están representados, aunque en menor medida, otros modos de concebir la evaluación en el ámbito universitario. Esto da cuenta de las distintas trayectorias y experiencias en los sistemas educativos previos, así como de posibles elaboraciones subjetivas de otro orden. Posiblemente, esta variabilidad de significaciones dentro de un grupo de estudiantes favorezca, en el marco de un intercambio entre ellos -diseñado y habilitado por el docente- enriquecer las miradas y experiencias de los estudiantes.

Una evaluación formativa compromete cambios en las prácticas de los actores involucrados, requiere de una inversión de tiempo, del cambio en las reglas y en las tareas, es decir, compromete a la actividad en su conjunto. Se trata de un desafío que demanda un cambio de posicionamientos no solo del ingresante sino de sus docentes.

¿Qué efectos subjetivos emergen a partir de prácticas de co-evaluación compartida por estudiantes y docentes? ¿Podrían

incluirse como prácticas habituales en el aula? ¿Qué modificaciones son posibles de incorporar en la evaluación en el aula universitaria?

NOTA

[1] Los autores de este trabajo son: Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Loreley; Xantakis, Inés; Krauth, Karina

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (comp.) (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.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Davidov, V. & Markova, A (1987) La concepción de la actividad de estudio de los escolares. En: Antología *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso, URSS, 1987.
- Díaz Barriga & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill.
- Diriwachter, R., & Valsiner, J. (2004). Qualitative developmental research methods in their historical and epistemological contexts. Forum: Qualitative Social Research, 7(1), Art. 8.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Elola, N., Zanelli, N., Olivia, A., Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires, Aique Educación. GONZÁLEZ REY, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Jones et al. (2004). La Teoría Fundamental: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C. En Kornblit, A. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Kullasepp, K. (2008). Are you like this... or just behave this way?, en International Journal for Dialogical Science, Vol. 3, No. 1, 69-92.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid. Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires.
- Rodrigo, M.J. & Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions: A theory of human development* (2nd ed.). Chichester: John Wiley & Sons.

INTERVENCIÓN SITUADA: CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE UN SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CONSEJOS DE AULA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

Stasiejko, Halina; Telias, Aldana; Bardoneschi, Leticia Mara; Luna, Marta Soledad
Universidad Nacional de Luján. Argentina

RESUMEN

El trabajo presenta avances del Proyecto de Extensión Universitaria “Convivencia institucional. Los Consejos de Aula en la Escuela Primaria” (2017-2019) de Universidad Nacional de Luján. El proyecto tiene como objetivo trabajar la convivencia institucional y la construcción conjunta de los Consejos de Aula. Se trabaja con las instituciones escolares desde una perspectiva situada, y desde un enfoque psico-educativo que pondera positivamente la democratización de las prácticas escolares. En el escrito se desarrolla el marco conceptual desde el cual se diseñó el dispositivo de intervención y sus diferentes instancias de trabajo. Se promueve la construcción colectiva de un sistema de acompañamiento para la implementación de los Consejos de Aula en la escuela primaria, tal que permita volver a mirar las situaciones habituales propias de la rutina escolar, repensar las miradas de los sujetos e interrogar las maneras reiteradas de nombrar y tomar decisiones tal que promuevan una reflexión permanente sobre las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posible determinadas prácticas de trabajo.

Palabras clave

Intervención situada - Dispositivo - Sistema de acompañamiento - Convivencia

ABSTRACT

SITUATED INTERVENTION: COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF A SUPPORT SYSTEM FOR THE IMPLEMENTATION OF CLASSROOM COUNCILS IN PRIMARY SCHOOLS

This work presents advances of the University Extension Project “Institutional Coexistence. Classroom councils in Primary Schools” (2017-2019) of the National University of Luján (UNLu). The project aims to develop the institutional coexistence and the joint construction of the Classroom Councils. We work with institutions of primary education from a situated perspective, and from a psycho-educational approach that positively weighs the democratization of school practices. In the text we developed the conceptual framework from which a dispositif was designed, contemplating its different functional instances. We promote the collective construction of a support system for the implementa-

tion of Classroom Councils in primary schools, such that it allows us to look back on frequent situations of the school’s routine, to reconsider the subjects’ point of view, and to interrogate the repeated ways of naming and making decisions that promote a permanent reflection on the institutional conditions that enable, sustain, and make possible the exercise of work practices.

Key words

Situated intervention - Dispositif - Support system - Coexistence

· Introducción:

En el presente trabajo se presentan avances acerca del desarrollo de un trabajo territorial enmarcado en el Proyecto de Extensión Universitaria “*Convivencia institucional. Los consejos de aula en la Escuela Primaria*” (2017-2019) avalado por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. El equipo de la asignatura Psicología Educacional en articulación con la Región Educativa N° IX de la Provincia de Buenos Aires viene desarrollando un trabajo colaborativo entre diferentes actores institucionales para reflexionar acerca de la convivencia, los conflictos y la participación infantil en la escuela primaria. El primer momento (2017-2018) estuvo dedicado al desarrollo de encuentros en formas de taller para equipos directivos y miembros de los Equipos de orientación Escolar. El objetivo fue promover espacios de reflexión sobre las mencionadas temáticas. En ellos, se compartieron marcos conceptuales, se reflexionó sobre las experiencias y formas de resolverlos conflictos en cada institución, a su vez, se avanzó en la planificación de estrategias para la construcción de los Consejos de Aula, en tanto, espacios de democratización y construcción ciudadana. El segundo momento, a concretarse durante el período 2019, propone un trabajo territorial de acompañamiento a dos escuelas de las localidades de Malvinas Argentinas y Moreno, participantes de los talleres 2017/2018. La propuesta tiene por objetivo promover espacios de construcción colectiva de saberes vinculados a la convivencia y la participación infantil, colaborando en el proceso de institucionalización de los Consejos de Aula. Compartimos, en esta oportunidad, el marco conceptual desde el que se plantea la intervención y la descripción de los

diferentes momentos, actualmente en desarrollo.

· **Infancias con derechos, niños y niñas participando en la escuela.**

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989 interpeló el lugar de la/s infancia/s y la/s juventud/es en la sociedad, proponiendo una transformación respecto de los paradigmas que hasta ese momento miraban a la niñez desde una lectura paternalista y minimizadora. Los niños/as eran considerados hasta entonces, sujetos inmaduros, dependientes, incompletos, vulnerables y maleables (Bustelo, 2011)

Históricamente, las niñas y niños han estado subordinados a relaciones adulto-centristas, reguladas por prácticas verticalistas, autoritarias y desiguales. La CDN se constituyó, por consiguiente, en un instrumento de re-significación de la/s infancia/s y su lugar en la sociedad, instalándose desde un paradigma de protección integral de los niños, niñas y adolescentes en tanto sujetos de derecho. Para ello, este acuerdo, fue promoviendo progresivamente la transformación en los marcos regulatorios vigentes. Algunos países han avanzado en interpelar los espacios que tradicionalmente han sido ocupados por adultos, por ejemplo, los órganos municipales de participación ciudadana. De manera que, este instrumento marcó un antes y un después en el reconocimiento de la capacidad de las niñas y niños de ser ciudadanos.

El enfoque de derechos propone “[...] *desnaturalizar todo intento de justificar la sumisión, el trato discriminatorio, la exclusión de cualquier niño, niña, la impunidad frente a la violación de su dignidad, etc*” (Cussiánovich, et al. 2009, p: 87), reconoce a los niños, niñas y adolescentes su capacidad para participar activamente, siendo sujetos posibles de implicarse en las cuestiones que los afectan y afectan a la comunidad donde viven. Interpretaremos aquí, la participación como la capacidad de niños y niñas de “hacer la diferencia” en las relaciones sociales de las que participan, señalando la capacidad transformadora de su acción (Llobet, 2011).

En Argentina las leyes y normativas ubican a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, activos participantes en la construcción ciudadana, y a las escuelas como espacios pedagógicos privilegiados para la promoción de la democratización y el fortalecimiento de lazos sociales.

En ese marco, el capítulo VIII del Régimen Académico del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 1057/14), propone construir dentro de la escuela nuevos modos de distribución del poder, ubicando a dicha institución como uno de los escenarios políticos responsables de promover saberes vinculados a la democracia y la ciudadanía. En ese sentido, busca garantizar la participación genuina de todos quienes comparten la vida de la institución, especialmente de los niños y niñas. Para ello, propone nuevos escenarios, privilegiando el protagonismo infantil real y efectivo en diferentes instancias de organización colegiada -consejos de aula, consejos de ciclo- consejos de

convivencia-.

En tanto, los consejos de aula en la escuela primaria se proponen como espacios de democratización de los lazos, de diálogo, debate, reflexión y construcción de acuerdos favoreciendo la promoción de vínculos democráticos y pluralistas. Reconoce a los niños y niñas su derecho genuino a la participación asumiendo un rol protagónico en el proceso creativo y de aprendizaje de la convivencia en la escuela.

Los modos en que son representados los niños y niñas en las sociedades y tiempos determinarán las formas en que estos transitarán sus infancias. Las formas que desde lo jurídico, lo económico, lo político, lo social y lo cultural se piense a los niños, definirá la manera en que ellos darán sentido al mundo y a sí mismos.

· **Intervención Situada: construcción colaborativa de un Sistema de Acompañamiento para la implementación de los Consejos de Aula**

¿Qué destacamos al referirnos a una **intervención situada**? Básicamente, que ningún proceso de intervención puede planearse en abstracto, ni anticiparse completamente antes del ingreso a la situación en la que vaya a ser desarrollado. Una intervención se trata de un proceso en movimiento que implica entender, ingresar y formar parte de la dinámica de un sistema comunitario que funciona mientras articula una diversidad de componentes que interactúan entre sí a través del tiempo. Está lejos de tratarse de la aplicación de un artificio prediseñado y universal (Cole & Engeström, 2001; Daniels, 2003).

Trabajar con las instituciones escolares desde una perspectiva situada implica entender que las mismas son actividades sociales, colectivas e históricas, que reúnen múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses, y que por estas mismas características, las contradicciones y las zonas de conflicto le son inherentes. Sin embargo, los problemas y contradicciones constituyen en sí fuentes de desarrollo y transformación de la actividad ya que exigen, luego de tomar conciencia de su existencia, negociaciones y movimientos innovadores en pos de cambiar la actividad. Como adelantamos en la introducción, en la segunda etapa del proyecto de extensión, nos abocamos a planificar un trabajo territorial de acompañamiento a dos escuelas primarias de las zonas de Malvinas Argentinas y Moreno. Acordamos que intervenir significa generar procesos con la intencionalidad de modificar situaciones, en este caso vinculadas con la convivencia en la escuela. La pregunta sobre el cómo intervenir, nos lleva a profundizar el concepto de dispositivo de intervención.

Como equipo de trabajo armamos un dispositivo que nos permitió la entrada a las instituciones, y la posibilidad de generar un espacio de trabajo colaborativo, que promueva interpelación y posterior modificación de algunas prácticas escolares que permitan la conformación de los consejos de aula.

Hablar de dispositivo, nos permite pensar en una configuración que entrama: propósitos, supuestos, definiciones conceptuales,

decisiones respecto a los tiempos de trabajo, actores institucionales, secuencia de actividades, normativa, etc. Sandra Nicastro (2017) sintetiza la idea, presentándolo como una configuración en términos de artefacto que se diseña con el propósito de producir una acción y sobre todo un cambio.

La autora, recupera los aportes de Souto (1999), quien, partiendo de las conceptualizaciones clásicas de Foucault, Agamben y Bernstein entre otros, interpreta a la intervención en tanto, dispositivo caracterizado por ser “un conjunto de reglas, que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglos de tiempo y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. Combinatorias de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa” (Nicastro, p.143).

Siguiendo esta reflexión, el dispositivo se define como una formación que tiene como función responder a una “urgencia” y por ello es de naturaleza esencialmente estratégica.

Rescatamos esta idea de naturaleza estratégica, sobre todo porque estamos pensando en un dispositivo de intervención en el marco de organizaciones educativas, es decir, aquel artefacto que dispone, y pone a disposición un conjunto de elementos diversos que inciden en diversos procesos para producir algo, para generar movimiento de modo de crear y motivar transformaciones. Autoras, como Greco, Alegria, y Levaggi, (2014) cuando piensan en la construcción de los dispositivos de intervención, dicen que los mismos no pueden cristalizarse, necesitan de revisión, de reflexión, y que pueden armarse, desarmarse y reinventarse.

En este sentido, proponemos que el dispositivo de la intervención pensado para el acompañamiento situado a las escuelas sea abierto, esté en constante discusión con los actores institucionales de las escuelas y se redefinan en el andar.

Coincidimos con las autoras mencionadas, con la centralidad que tiene el propósito del dispositivo, es decir no solo pensar en el “cómo”, sino en el “para qué”, y cómo ese propósito se vincula con el proyecto educativo de esa institución. A la hora de pensar en la construcción del dispositivo, hay que ponderar la creación de condiciones institucionales, (en el antes y durante del dispositivo) y en la visualización de los efectos (el durante y el después del mismo).

En el proyecto de extensión mencionado, el dispositivo pensado apunta a abrir un espacio de reflexión sobre la convivencia escolar, poder visibilizar y analizar las prácticas, las formas en que la escuela tramita la organización de la vida institucional, con un propósito claro: la conformación de los Consejos de Aula que garanticen la participación infantil y la democratización real de las prácticas en la escuela.

En este sentido, el dispositivo propone un trabajo centrado en volver a mirar situaciones habituales, propias de la rutina escolar que permita repensar y reubicar las miradas de los sujetos, interrogar las maneras reiteradas de nombrar, diagnosticar, tomar decisiones, promoviendo una reflexión permanente sobre las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen

posible determinadas prácticas de trabajo. (Nicastro, 2017)

La propuesta se estructura en **cuatro momentos**, propone un trabajo colaborativo entre miembros del equipo de Psicología Educativa, integrantes del equipo directivo, miembros del Equipo de Orientación Escolar y docentes a cargo de la puesta en marcha de los consejos de aula, con el propósito de hacer foco en la práctica, como diría De Certau (2007) las prácticas en tanto “maneras de hacer”.

El primer momento, una serie de encuentros con el Equipo Directivo y miembros del EOE para recuperar lo trabajado durante la primera etapa del proyecto de extensión, revisar la normativa vigente y volver a mirar, las prácticas que vienen sosteniendo para el tratamiento de la convivencia en la escuela. Cuando hablamos de prácticas, nos referimos a los *modos de hacer* de los diferentes sujetos en la realización de las diversas tareas. Así también, se buscará coordinar la puesta en marcha de los encuentros con el equipo docente. En un segundo momento, se propone el sostenimiento de encuentros de trabajo colaborativo entre miembros del equipo de Psicología Educativa, EOE y docentes de 2do ciclo, con el objetivo de revisar las normas vigentes y marcos teóricos, recuperando la necesidad de constituir a los consejos de aula como espacios de democratización de derechos y ejercicio de la ciudadanía para una mejor convivencia. En un tercer momento, se prevé la participación del equipo de la Universidad en alguna sesión del Consejo de Aula y/o participación en Consejos de Ciclo, para luego, llevar a cabo junto con los miembros del EOE y el equipo docente un análisis de la práctica. Esta propuesta tiene por objetivo el fortalecimiento de la propuesta. El cuarto momento, promoverá encuentros entre todos los miembros participantes de la experiencia a fin de realizar una lectura situada respecto de la puesta en marcha de los consejos de aula. Se propondrán dispositivos de análisis, revisión y evaluación de las acciones realizadas, a fin de elaborar estrategias para su sostenimiento en futuros ciclos lectivos. Siguiendo a Nicastro (2017), una práctica se revisa no sólo en torno a quiénes la llevan adelante sino además en relación con los otros, y con las condiciones institucionales, sociales, políticas e históricas que la atraviesan.

En referencia a los sistemas de acompañamiento Maddonni (2014) lo define como la generación de un tejido que sea construido por los distintos actores de la escuela, que logre conformar una “trama de sostén”. Se trataría de un sistema que supere los apoyos fragmentados, a veces desarticulados, existentes en las escuelas.

En esta línea, Aizencang, Bendersky y Maddonni (2018) mencionan que entender al acompañamiento como sistema diferencia de la idea de acompañamiento encarnado en un individuo o figura, que puede conducir a la personalización de la noción. Implica mucho más que brindar un apoyo o ayuda individual. Pensar en un sistema, implica reconocer la complejidad de la situación, y supone aceptar el desafío de volver a mirar las formas cotidianas de trabajo con el propósito de flexibilizar y renovar

los modos en que se promueve el aprendizaje.

En términos situacionales, el sistema de acompañamiento que proponemos en el proceso de institucionalización de los consejos de aula, tiende a que en la acción de interactuar con otros en una situación, habitándola con quienes participan, se construyan sentidos y significados conjuntamente. Se busca desnaturalizar ciertas prácticas para que se visibilicen los conflictos en la situación y, fundamentalmente, paragonar implicación, ser parte, y así producir modos alternativos que tensionen prácticas escolares signadas por relaciones de poder verticalistas y estigmatizantes.

El proyecto de extensión en sus dos etapas propone generar sistemas de acompañamiento, buscando que se interpeleen, se vuelvan a mirar y pensar con otros las formas de tramitar la convivencia en la escuela. Acompañar, siguiendo a Laurence Cornú (2018), tiene que ver con el actuar con el otro, como forma de compañía, “*caminar con, conversando*”. En esta acción de interactuar y re-pensar con otros, se intentan potenciar situaciones pedagógicas que interroguen y posteriormente modifiquen ciertas prácticas escolares.

Entendemos que en esa actividad-participación cooperativa y colaborativa, se generará la construcción colectiva de saberes vinculados con la convivencia.

El dispositivo de intervención como sistema de acompañamiento resultará útil para cada situación en función de los sentidos y significados que se entretajan en cada una de las escuelas. Su eje estará puesto en el reconocimiento de la complejidad, y en la búsqueda de generar espacios institucionales de intercambio y reflexiones situadas sobre la convivencia escolar, desnaturalizando prácticas instituidas. Buscará propiciar la conformación de los consejos de aula como “tramas de sostén”, en tanto potenciadores de espacios de democratización y construcción ciudadana.

· **Palabras finales que abren reflexiones.**

Si bien, el proceso de trabajo situado ha comenzado a desarrollarse recientemente y se encuentra en construcción permanente, se ha observado que, para construir sistemas de acompañamiento significativo, los acuerdos con los referentes regionales, distritales y locales resultan fundamentales y estratégicos.

Por otro lado, los diferentes actores institucionales – directivos, miembros de los EOE y docentes de las Escuelas Primarias visitadas, reciben la propuesta de encuentro situado como un espacio de posibilidad valioso en el cual poder “*sentarse a pensar en la práctica*”. Actualmente, se encuentran desarrollándose los primeros y segundos momentos del dispositivo, etapa en la cual desarrollar un proceso reflexivo acerca de la práctica en la escuela vinculada a la convivencia y la planificación de los primeros encuentros con docentes, articulando las propuestas con otras experiencias que desde las instituciones educativas realizan en red con organizaciones sociales y comunitarias.

Ambas son escuelas articulan propuestas con instituciones de

la comunidad para llevar a cabo su tarea de enseñar y aprender sobre la convivencia.

En síntesis, destacamos como puntos fuertes a tener en cuenta durante el acompañamiento:

- Generación de acuerdos institucionales y comunitarios.
- El reconocimiento del otro como sujeto de derecho, valorarlo, escucharlo, y considerarlo, en sus ideas y su posicionamiento, como aportes para la construcción de la norma institucional.
- Análisis y la reflexión sobre las situaciones cotidianas y situaciones de conflicto, en el aula, en la escuela, en la familia y comunidad, como ejercicio de revisión de las prácticas institucionales, y generar transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N., Bendersky, B. & Maddonni, P. (2018). Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En: Elichiry, N. (comp.) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cussiánovich, A & Figueroa, E. (2009). Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma? En: Liebel & Martínez Muñoz (Comp) *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Perú, IFEJANT.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). El enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Cornu, L. (2018). *Acompañar: el oficio de hacer humanidad*, en Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires. Noveduc.
- Daniel, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano* Las artes de hacer. México, Editorial Iberoamericana.
- Greco, B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. 1ed CABA: Ministerio de Educación de la Nación.
- Llobet, V. (2011). *Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina*. Fractal: Revista de Psicología, vol. 2. p. 447-460.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela: análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación* Buenos Aires, Novedades Educativas.



DOCUMENTOS DE REFERENCIA

Convención sobre los derechos del niño.

Ley N° 26206 de Educación Nacional

Ley N° 13688 Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Resolución 1057/14. Régimen Académico del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires.

Ley de Promoción y Protección de los derechos de los niños N° 26.061 y N° 13.298 de la Provincia de Buenos Aires

Ley de Educación Sexual Integral N° 23.150;

EL TRABAJO CLÍNICO CON PADRES DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. UN MODO DE ABORDAJE CONCEPTUAL EN TORNO A UN DISPOSITIVO DE ASISTENCIA GRUPAL

Stigliano, Daniela; Rego, María Victoria
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente escrito busca mostrar algunos resultados de una experiencia de investigación en proceso, la cual se propone una profundización conceptual en torno a posibles ejes teórico-clínicos que orientan el trabajo terapéutico con padres de niños con problemas de aprendizaje que consultan al Programa de Asistencia psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA). El Programa responde a las necesidades de intervención clínica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje que son derivados de los Equipos de Orientación Escolar pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El encuadre clínico posibilita, no solo el tratamiento psicopedagógico de los niños, sino también un espacio de reflexión específicamente diseñado para los adultos. Esta propuesta les brinda posibilidades de interrogación y puesta en cuestión de sus modalidades de relación con los niños, así como a las maneras de interpretar las conflictivas involucradas en sus problemas de aprendizaje.

Palabras clave

Padres - Tratamiento psicopedagógico grupal - Procesos reflexivos

ABSTRACT

CLINICAL WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH LEARNING PROBLEMS. A CONCEPTUAL APPROACH MODE AROUND A GROUP ASSISTANCE DEVICE

This work shows some of main results of a current research project, which central purpose is to deepen into some conceptual aspects of clinical strategies and theoretical elements of therapeutic groups with parents whose children have learning problems and assist to the Psychopedagogical Assistance Program that takes place in Psychology Department, UBA. Clinical frame contemplates not only children attendance but also parents reflexive groups, where adults in charge meet together and have their own opportunity to exchange different points of view about their children learning problems or their relationship modes during childhood. Clinical interventions pretend to put

into question some of the historical senses and habits that goes with them.

Key words

Parents - Psychopedagogic groupal treatment - Reflexive processes

FUNDAMENTACIÓN

Los niños y adolescentes que acuden al Programa de Asistencia Psicopedagógica son derivados por los Equipos de Orientación Escolar (EOE) del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El dispositivo terapéutico contempla un encuadre clínico (Green, 2005) orientado a ofrecer tratamiento psicopedagógico para los niños con el objetivo de intervenir en las conflictivas históricas que detienen sus procesos de simbolización, a la vez que contempla como condición para ello la posibilidad de un espacio de reflexión (Castoriadis, 1993) para adultos a cargo de los niños. Este espacio posibilita a los adultos generarse preguntas que interpelen modos de interpretación y significaciones que, hasta el momento, se constituyen como estables. De esta manera se constituye la posibilidad de interpelar 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 crianza y modos de resolución de conflictos conflictiva que resultan habituales.

El espacio grupal con adultos resulta inaugural de un proceso que no solo, instala la alteridad y la diferencia, sino que posibilita que revisen y pongan en cuestión estas modalidades a través del intercambio con semejantes e intervenciones terapéuticas que propician oportunidades reflexivas inéditas. De esta manera el grupo promueve resonancias y divergencias que se enriquecen en la puesta en común, pero que a su vez requieren de intervenciones clínicas que realcen sentidos cristalizados y poco cuestionados.

La investigación en curso tiene como objetivos principales:

- conocer los modos en que los adultos que acuden al grupo interpretan las dificultades de los niños: qué palabras, frases

o enunciados escogen éstos para referirse a la problemática de sus hijos, qué asociaciones realizan en torno a posibles causas o motivos de las mismas,

- explorar el modo en que estas conflictivas que sus hijos atraviesan conmueven representaciones asociadas a experiencias de su propia historia,
- indagar sobre las posibilidades subjetivas de los adultos de enunciar y asociar sobre aquellas situaciones que son entendidas como cambios en los niños.

La investigación parte del material clínico recogido durante el transcurso de dos años (2017-2018) completando un total de 15 encuentros con adultos. Es importante aclarar que el grupo de padres es coordinado por una terapeuta externa al grupo de niños. La frecuencia es quincenal y tienen la característica de ser abiertos, esto es, que cada participante se va incorporando a medida que sus hijos ingresan al grupo de tratamiento psicopedagógico.

Los encuentros fueron desgrabados y la selección del material intenta realzar la singularidad de cada caso en estudio.

A partir de los objetivos planteados se han diseñado al momento tres dimensiones que organizan el análisis del material empírico, a saber: *“Interpretación de las dificultades en los niños”*, *“Trasvasamiento generacional y expectativas narcisistas”* e *“Enunciación de situaciones novedosas”*

En esta instancia de presentación acotamos el desarrollo teórico clínico al primero de los ejes con algunas viñetas extraídas del grupo de adultos en estudio.

INTERPRETACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS

El trabajo reflexivo con padres invita a los adultos a preguntarse subjetivamente sobre su lugar en el acompañamiento en la crianza de sus hijos. En este proceso el discurso parental se encuentra cargado de significaciones impregnadas de sus propios deseos, proyecciones, anhelos. Considerar la relevancia que adquieren, en este trabajo, las posibilidades interpretativas de los adultos, implica pensar su función desde los primeros momentos de vida del bebé.

En los primeros momentos de vida, la voz materna es la que media entre la psique del bebé y la propia. Según P Aulagnier (1975), el niño es *“llevado por un discurso que, en forma sucesiva, comenta, predice y acuna el conjunto de sus manifestaciones (...)”* En la relación de dependencia originaria madre (o referente libidinal)-bebé, la primera asiste las necesidades del segundo ofreciendo un sostén constitutivo a través del cual comienza a organizarse su psiquismo. De esta manera el adulto que se encuentra a cargo, toma las manifestaciones del bebé, y responde con lo que interpreta que ese bebé necesita. Así *“la madre asigna a las funciones corporales un valor de mensaje, veredicto de lo verdadero o de lo falso del discurso mediante el cual ella le habla al infans (...)”* (Aulagnier, 1975; 120)

En este proceso, no solo alimenta, arropa, higieniza, sino que en estas acciones transmite modalidades de circulación afectiva que van a posibilitar la complejización del aparato psíquico. El discurso materno, se constituye así, en un creador de significaciones que le posibilitan responder a las necesidades del bebé, aunque no pueda decirlas. De esta manera es como opera, para Aulagnier la *violencia primaria*, comprendida como *“(...) la acción mediante la cual se le impone a la psique del otro una elección, un pensamiento o una acción motivados en el deseo del que lo impone, pero que se apoyan en un objeto que corresponde para el otro a la categoría de lo necesario”* (Aulagnier, 1975; 36) Esas significaciones atribuidas a las manifestaciones del niño son parte de un proceso de interpretación que el adulto realiza que se sustenta en su propio deseo pero que, a su vez, atribuye la calidad de lo necesario para el niño.

El modo en que es relatado lo que a un niño le sucede, qué se dice, cómo se dice, por parte del/a adulto/a a cargo, deja en evidencia los diferentes sentidos que cada sujeto puede dar. Estos sentidos adquieren relevancia en el proceso de interpretación ya que realzan los conflictos restrictivos propios de ese adulto. En otras palabras, en la interpretación se ponen en juego: por un lado, el sentido latente en los dichos y, por otro, que ese sentido latente está íntimamente relacionado con la conflictiva intrapsíquica del adulto.

De esta manera la función de la interpretación por parte del adulto a cargo de la crianza del niño cumple un lugar privilegiado, no solo en la constitución subjetiva del niño, sino en las propias posibilidades reflexivas y de pensamiento por parte del adulto.

Desde esta perspectiva, en el encuadre clínico cobran especial relevancia las posibilidades asociativas presentes en el discurso parental, qué nivel de complejidad simbólica adquieren sus relatos, con qué situaciones vitales pueden asociar las dificultades de sus hijos (o si por el contrario no hay posibilidad alguna de enlazar algún tipo de pensamiento al respecto), qué posibilidades de resolución se ofertan desde ellos a los chicos frente a estas situaciones.

ARTICULACIÓN TEÓRICO CLÍNICA

El grupo de padres considerado para la investigación comenzó a conformarse en 2017. el mismo tiene la particularidad de ser un grupo abierto, ya que los adultos van ingresando a medida que los niños se van incorporando al grupo de tratamiento. la selección de casos tiene en cuenta la heterogeneidad de problemáticas en cuestión con el fin de realzar la singularidad de cada caso en estudio.

En esta oportunidad se tomarán viñetas de Vanesa, mamá de Javier, quien se incorpora al grupo a mediados de 2017 y continúa en el mismo hasta fines de 2018. En lo que sigue, se intentará dar cuenta de la articulación teórico clínica realizada, a partir de dimensiones conceptuales e indicadores del material clínico que orientan la interpretación investigativa.

Modos en que relata las dificultades del niño

Vanesa describe las primeras dificultades que comienza a tener Javier en el jardín de infantes: “(...) porque Javier, desde que comenzó a ir al jardín, no quería trabajar. No se asociaba... Javier se escondía debajo de la mesa, o se iba corriendo y se iba y se escondía en el baño(...) y Javier media hora, casi una hora, solito en el baño. Y yo en el acto de mi hijo mayor abajo, que estaba en cuarto grado, ¿no? (SESIÓN 17/05/17)

El relato de Vanesa resulta desafectivizado y descriptivo, siendo su hijo mayor un referente necesario e indispensable para poder pensar diferentes situaciones que vive Javier:

“porque el mío, el mayor, jamás con los peluches. A veces lo escucho que se va arriba, y tiene unos autos de chapa, antiguos, de muchos años, que mi papá le dio como una reliquia... ¿no? Lo escucho que hace “sss”, y los desliza... se escucha desde arriba. Pero Javier, hasta el día de hoy, ahí les trajo a las chicas, a las doctoras, Javier duerme con los peluches...” (IGUAL SESIÓN)

En 2018 Javier comienza 7mo grado. En el primer grupo de adultos del año (sesión 18/03/18) Vanesa relata las primeras dificultades con las que se encuentra (con la escuela y con la maestra)

(...) “bueno, esa fue como loca... la segunda fue porque Javier no come en el comedor. ¿Qué pasa? Javier es muy respetuoso. Pero no le discutas... porque ¿qué pasa? Esta mina, la vice directora, le empezó discutiendo... no, a Javier ya lo toman de punto. Ya lo agarraron de punto. Mi mamá me dice “Valeria, tranquilízate...! No hagas quilombo...”, no, pero yo no hago quilombo, con todo respeto, no hago lío... lo que pasa es que a Javier ya le agarraron bronca, le agarraron asco... cuando hay pibes peores... no es un santo, pero tampoco podés subir al grado y gritarle, y gritarle, y gritarle... vos quién mierda te creés que sos... lo digo con respeto...” (sesión 18/03/18)

El relato, a diferencia del anterior, aparece cargado de enojo y mucha hostilidad hacia los referentes escolares. Los problemas que Javier presenta en su escolaridad son atribuidos por Vanesa a cuestiones externas que obstaculizan pensar en la subjetividad y necesidades del niño.

De esta manera los modos de relatar las dificultades de Javier oscilan entre un relato desafectivizado y uno teñido de mucha hostilidad hacia lo extrafamiliar que evidencia modos opuestos y contradictorios de interpretar las dificultades de Javier.

Pensamientos con los que asocia las dificultades del niño.

Frente a la propuesta de la terapeuta de pensar posibles explicaciones a lo que le sucede a Javier, Vanesa relata:

V: “y aparte como iba el hermano mayor, ya hacía seis años que está ahí, dije, bueno, lo meto ahí, ya está... y no, lo discriminaron un montón... iba la psicopedagoga de la obra social, un desastre... una mierda esa mujer... avalaba todo lo que decía

el colegio... a él le hicieron la vida imposible en ese colegio, no sabés lo que fue...”

V: (...) “en el colegio tiene tanta maldad los mocosos... porque ya le rompieron el spinner, le obron l spinner...” (sesión 8/8/18)

Las posibilidades de asociar las dificultades de Javier a otras situaciones, pensamientos, ideas, son escasas. En general, las dificultades de Javier son asociadas a causas externas. En muchas ocasiones Vanesa se apropia de una característica que le atribuye al niño (por ejemplo “distraído”) en un intento de explicar las dificultades de Javier, pero que deja en evidencia sus escasos recursos para poder asociar con otras situaciones, escenas, pensamientos, que posibiliten la reflexividad:

V: (...) El tema de Javier es que a él lo sacan, ¿por qué? porque es muy distraído... muy distraído y porque él escribe lento.” (Sesión 17/05/17)

V: (...) en matemáticas no entiende, porque está muy distraído... (sesión 08/08/17)

De esta manera los grupos de reflexión apuntan a realzar la conflictiva en los adultos participantes y así brindar un espacio que posibilite la apertura de sentidos novedoso, se promuevan preguntas y habiliten reposicionamientos parentales.

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.
- Flesler, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres* (Vol. 260). Grupo Planeta (GBS).
- Freud, S. (1905). “Metamorfosis de la pubertad”, en *Tres Ensayos para una Teoría Sexual*. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1932). Conferencia 34: Aclaraciones, aplicaciones y observaciones. *Obras Completas*, 22, 126-145.
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala, ODHAG.
- Grassi, A., & Córdova, N.C. (2010). *Entre niños, adolescentes y funciones parentales: psicoanálisis e interdisciplina*. Buenos Aires: Entreideas.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Grunin, J.N. (2008). Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescencia. *Cadernos de Psicopedagogía*, 7(12).
- Gutton, P. (1999). *Lo puberal*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Hamuy, E., & Milano, M.E. (2015). Intervenciones en la clínica de niños con problemas de aprendizaje. *Rev. chil. psicoanal*, 32(1), 53-61.
- Hernandez Sampieri, R., y otros (1997). *Metodología de la Investigación*, México., Mac Graw Hill Ed.

- Klein, M., Segal, H., & Grinberg, L. (1987). *El psicoanálisis de niños* (Vol. 2). Barcelona: Paidós.
- Lucero, A., & Hamuy, É. (2006). Grupos para padres de niños con dificultades en el aprendizaje. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, (3), 2.
- Pereira, M. (2012). "Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal sobre crianza con madres de niños de 0 a 3" Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. (sin publicar)
- Rego, M.V., & Schlemenson, S. (2010). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Anuario de investigaciones*, 17, 79-87.
- Rego, M.V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Entreldeas.
- Rodolfo, R., & Paidós, E. (2012). *Padres e hijos. Tiempos de la retirada de las oposiciones. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós*.
- Roudinesco, R. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación Científica*. Colección Temas. Bs. As., Eudeba.
- Schlemenson, S. (2001). Niños que *no aprenden*. *Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S.E. (2010). *Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico*. *Anuario de investigaciones*, 17, 191-19.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Bs. As., Mandioca Ediciones.
- Schlemenson, S. *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. No. 37.015. 3. Paidós, 2001.

EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Thomes, Magali
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En el presente escrito se realiza un desarrollo teórico en relación a las nuevas tecnologías y la educación, teniendo como pregunta central si las TIC son positivas y/o negativas dentro del contexto educativo, respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se concluyó que el modo en que sean implementadas y utilizadas tenderá a favorecer o no la emergencia de conocimientos en los alumnos, es decir, que no son positivas o negativas de por sí, sino que depende del uso que se les dé a las mismas.

Palabras clave

Usos de las nuevas tecnología - Construcción de conocimiento - Aprendizaje - Contexto educativo

ABSTRACT

THE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL FIELD

In the present paper a theoretical development is made in relation to new technologies and education, having as a central question whether ICT are positive and/or negative within the educational context, with respect to teaching-learning processes. It was concluded that the way in which they are implemented and used will tend to favor or not the emergence of knowledge in the students, that is, they are not positive or negative in themselves, but depends on the use that is given to them.

Key words

Uses of new technologies - Knowledge construction - Learning - Educational context

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de la materia electiva "Informática, Educación y Sociedad", de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Para comenzar es preciso aclarar que el avance de las nuevas tecnologías está presente cada vez más en todos los ámbitos de nuestra vida. La educación por supuesto no está exenta de esta influencia. Tal como plantea Salomon (1992) la tecnología tiende a redefinir de manera fundamental todo lo que hacemos, cómo lo hacemos y cuándo. Es por ello que dicho escrito tiene como finalidad la realización de una revisión bibliográfica en relación a la noción de nuevas tecnologías, intentando relevar los aspectos positivos y negativos de su uso en el contexto educativo. El presente es-

crito se centrará desde un marco constructivista, por lo que se entenderá a la construcción de conocimiento como un proceso permanente, es decir, que el proceso de enseñanza y aprendizaje se concibe como dinámico, en donde los docentes son facilitadores del aprendizaje, fomentando a los alumnos a construir precisamente conocimiento (Bendersky, 2004). Tal como plantea Neri (2013) el aprendizaje es un sistema complejo, y como tal los modos y métodos de enseñanza que se utilicen serán favorecedores o no de la emergencia del conocimiento. En el mismo sentido, se comprenderá a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas mediadoras, que vinculan lo social y lo individual, las cuales pueden producir transformaciones en los sujetos y en el mundo. Las TIC se han insertado en la sociedad de un modo tal, que es difícil encontrar espacios donde no estén presentes, en consecuencia, las formas históricas y tradicionales de transmisión de conocimiento se ven interrogadas e incluso los modos de enseñanza rígidos y estructurados parecieran perder su fuerza (Fernández Zalazar, Neri, Jofre y Pisani, 2016). En relación a esto, es pertinente destacar que entonces se considera que la tecnología es una herramienta simbólica, en el sentido vigotskyano, ya que media las relaciones de los sujetos (Neri y Fernández Zalazar, 2008). Las nuevas tecnologías han ido integrándose a nuestro día a día, al punto de que los niños de hoy en día ya nacen en contacto con ella, a los cuales Prensky (2010) denomina "Nativos Digitales", y los contraponen a los "Inmigrantes Digitales" que son los individuos que adquirieron dichas tecnologías más tarde en su vida, considera que estos últimos han sido espectadores y actores generalmente privilegiados del proceso de cambio tecnológico. Dicho autor asegura que los jóvenes de hoy no pueden aprender de la misma forma que los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus cerebros y su cultura. Papert (como se citó en Neri, 2002), al respecto afirma que el conocimiento se construye, por lo tanto el docente debe propiciar espacios para que los estudiantes inicien el proceso de dicha construcción. Por otro lado Papert dice que es mediante la iniciativa del sujeto vinculada al juego que se aprende e incluso mediante interacciones grupales en red (citado en Carlos y Fernández Zalazar, 2008). Por lo tanto, tomando la idea de Neri (2013) de entender a las clases como una sesión de jazz donde la interacción docente-alumno no esté determinada desde una jerarquía verticalista, se considera que para que el uso de las TIC faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben dar numerosas modifica-

ciones en la educación que conocemos actualmente. A su vez, a partir de observar a niños adquirir conocimientos mediante el uso de internet y la colaboración de pares (Mitra, 2014), se puede afirmar que es pertinente que los docentes comiencen a realizar intervenciones educativas “mínimamente invasivas” (Mitra, 2013).

Resulta interesante comenzar puntualizando algunas de las diversas investigaciones realizadas en torno a la educación y las nuevas tecnologías. En primer lugar se puede mencionar el artículo realizado por Merlano, Navas, Flores, Padrón y Zúñiga (2011) en Colombia. En el cual se exponen los resultados obtenidos de una investigación cuantitativa, con enfoque correlacional y diseño cuasiexperimental con pre-test y pos-test, donde se empleó el método estadístico ANOVA, cuyo objetivo era determinar si el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mediado con tecnología móvil servía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia matemática en resolución de problemas. Se concluyó que el uso de ABP mediado por tecnología mejora el desempeño de los estudiantes en la competencia de resolución de problemas independientemente del tipo de mediación empleada. En esta misma línea otra investigación que resulta de interés fue llevada a cabo por Toledo Morales y Sánchez García (2017) en España. La misma tiene por finalidad investigar los efectos de la utilización de la Realidad Aumentada (RA) en los entornos educativos, en relación a si modifica y facilita la adquisición de conocimientos, la atención y la motivación, así como el rendimiento académico del alumnado, y las percepciones que tenían tras el uso de esta novedosa tecnología. La muestra la conformaron 46 alumnos de dos aulas de 6º de educación primaria de un colegio de la provincia de Sevilla (España). El diseño cuasi-experimental llevó a utilizar herramientas que recogieron datos de forma cuantitativa y cualitativa. Se concluyó que su uso produce una mejora significativa en el proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos en los alumnos. En relación a ello, el artículo de López (2012) realizado en España, tiene como objetivo analizar las barreras y dificultades que se presentan a la hora de aplicar las tecnologías en la práctica del aula. Dicho estudio utiliza cuestionarios para analizar los datos de un modo cuantitativo, con una muestra de 55 sujetos. También se da un apartado cualitativo a través de entrevistas a 14 sujetos, por lo que se da un enfoque mixto. Se reveló que hay docentes que no aplican las TIC en el aula, y que persisten los métodos tradicionales, a pesar de existir buenas actitudes y opiniones por parte de ellos en relación a la aplicación de estas herramientas con fines pedagógicos. Con lo cual se considera que hay mucho a mejorar respecto al uso pedagógico de las TIC. Luego se hace necesario mencionar al estudio realizado por Cárdenas, Zermeño y Tijerina (2013), que tiene como propósito unificar los criterios de orientación docente para la selección de estrategias didácticas pertinentes al contexto y a las características de la población. Y de esta manera el docente aplique los recursos tecnológicos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El mismo fue realizado bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo en una escuela de la ciudad de Duitama, Colombia. A través de entrevistas, registros y cuestionarios aplicados al personal docente de la Institución. Los resultados muestran que las TIC se consideran un aliado tanto para la Institución, en cuanto al desarrollo de Proyectos de Tecnología Educativa a través de planes y programas, como para el docente siendo estas un valioso recurso que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre dentro de las aulas. Por último, una investigación hecha por Roblizo Colmenero y Cózar Gutiérrez (2015) en España, se centra en el objetivo de evaluar en qué medida la formación recibida por los futuros docentes se adecúa a las demandas que tendrán en su futuro ejercicio profesional. Para ello se analiza el uso, conocimiento y valoración de la utilidad de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de 224 alumnos que están concluyendo sus estudios de Grado en Maestro de Educación Infantil o de Educación Primaria, a partir de las respuestas a un cuestionario distribuido a alumnos de la Facultad de Educación de Albacete. Quedó demostrado que se debería incorporar distintas asignaturas obligatorias en la formación de futuros docentes que aporte habilidades básicas en cuanto a la aplicación de las TIC, tanto en los estudios de Grado como en los especializados de Posgrado, generando así una formación acorde a nuestros tiempos.

Desarrollo

Hoy en día vivimos en una sociedad en donde nosotros mismos hemos hecho a las nuevas tecnologías parte indispensable de nuestro día a día. Apenas el individuo se está familiarizando con una tecnología, ya se está anunciando una nueva versión, y éste suceso ocurre en cuestión de meses. En este punto, se puede decir que actualmente se da una división en la sociedad respecto al uso de las TIC. Prensky (2010) en este sentido señala que por un lado están los “Nativos Digitales”, es decir, aquella primera generación que ha crecido con las tecnologías digitales y que son “nativos” del lenguaje de los ordenadores, videojuegos e Internet. Y por otra parte, gente adulta, las cuales denominó como los “Inmigrantes Tecnológicos”, quienes han tenido que aprender a usar e incorporar los medios digitales. Esta distinción sirve como guía para comprender que las generaciones que actualmente atraviesan el proceso escolar requieren prácticas de enseñanzas diversas a las que predominan, las cuales siguiendo lo expuesto por Fernández Zalazar *et al.* (2016), se puede decir que son “estables y sólidas” (p.90).

Sin embargo, en muchos entornos la tecnología se encuentra “satanizada”, uno de ellos es el ámbito educativo, pero guste o no las TICs están presentes, son de uso cotidiano en la vida de los sujetos, no es algo que provee el docente; y por lo tanto, potenciar el uso de ellas en la educación es fundamental (Neri y Fernández Zalazar, 2008). Sucede aún hoy en día que muchos maestros/as se rehúsan a utilizarlo como herramienta de apoyo al desempeñar su rol. Pero en el presente escrito se sostiene

que en la escuela tradicional es necesario que se incorporen formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento, ya que no se puede dejar de considerar que los estudiantes actuales piensan y procesan la información de modo significativamente diferentes a sus predecesores (Prensky, 2010).

Empero, Fernández Zalazar *et al.* (2016), comentan que se han producido desde los años 80 (época donde se incorporó la computadora a la educación) muy pocas experiencias innovadoras en el uso que se le da a las TIC en los colegios. Repitiendo siempre viejos esquemas e intervenciones docentes, lo cual no es sin efectos en el alumnado e incluso en los docentes mismos. Por eso en este escrito surge la pregunta: ¿es buena o mala la tecnología?, pero para poder dar respuesta a la misma es necesario ubicarse en el ámbito del que se viene haciendo mención que es el educativo-académico. Y entonces así se podrá decir que *per se* no es ni buena ni mala, todo va a depender del uso que se le da a la misma, en relación a esto, dicho autores mencionados recientemente, exponen que en la actualidad no se aprovechan las potencialidades de la tecnología. Es decir, siguiendo con estas ideas se puede afirmar que la introducción de la misma no debería establecerse como una materia más, sino que sería positivo que se buscara la forma para que se combine con todas las materias. Aunque ocurre frecuentemente que algunos maestros/as la utilizan como apoyo a formas tradicionales de enseñanza, por ejemplo, “usan el powerpoint como pizarra electrónica” (Adell, 2008 en Fernández Zalazar *et al.*, 2016, p.92).

En consonancia con lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que el buen uso de las TIC en la educación -en tanto faciliten y propicien nuevos aprendizajes en distintas áreas- produce un gran desafío en las escuelas, ya que los docentes no poseen la capacitación necesaria para la implementación de las mismas o bien se niegan a implementarlas. En este sentido la investigación llevada a cabo por Sáez López (2012) demostró que no sólo persisten los métodos tradicionales de enseñanza en las aulas, sino que además gran cantidad de docentes no aplican las TIC en el aula, a pesar de existir buenas actitudes y opiniones por parte de los mismos en relación a la aplicación de estas herramientas con fines pedagógicos. Por lo tanto, se considera que hay mucho a mejorar respecto al uso pedagógico de las TIC. En esta misma línea Roblizo Colmenero y Cózar Gutiérrez (2015) explican que observaron que la formación recibida por los futuros docentes no se adecúa a las demandas que habrán de atender en su futuro ejercicio profesional, en consecuencia, se debería incorporar distintas asignaturas obligatorias que aporten habilidades básicas en cuanto a la aplicación de las TIC. Es decir, que no están dadas las condiciones básicas para hacer un buen uso de las nuevas tecnologías, donde los chicos puedan enriquecerse de ellas y así aprehender diferentes conocimientos. Para que esto ocurra, es indispensable que se produzca un cambio en el modo de enseñanza, ya que ha quedado desactualizado y por causa de esto no responde a las exigencias que suponen los chicos de esta nueva generación.

Para que la tecnología sea utilizada de la manera más provechosa posible se requiere más que solo la introducción aislada de un conjunto de computadoras. La incorporación de los ordenadores a la escuela llevó a que estos pasen de ser un instrumento radical de cambio a ser un elemento conservador en el laboratorio de informática. Es interesante, entonces, empezar a pensar el modo de implementación que sería más adecuado con lo que se viene planteando, y acorde a los tiempos actuales. Ya que varias investigaciones han demostrado el beneficio del uso de las TIC en educación. Una de ellas ha sido la mencionada en el apartado anterior realizada por Merlano *et al.* (2011) en donde se sostiene que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mediado con tecnología móvil mejora el desempeño de los estudiantes en la competencia matemática en resolución de problemas. En concordancia con esto, Neri (2013) enfatiza en que el aprendizaje es un sistema complejo y la enseñanza y sus diferentes modelos pueden favorecer o no la emergencia del aprendizaje. A partir de la incorporación de las TIC en las aulas es preciso repensar las interacciones docente-alumno. A su vez, propone pensar las clases como una sesión de jazz, cambiando la lógica de usos instrumentales por la de producción y circulación de conocimientos. Y en donde fundamentalmente no exista jerarquía fija y vertical, es decir, se considera enriquecedor que el maestro/a no se coloque como transmisor del saber, sino que se vuelva una guía del alumno para que este pueda interactuar con la información, y a partir de ella sea él quien construya conocimiento en base a esa interacción dinámica con la misma. En consecuencia el alumno ya no queda ubicado en el lugar pasivo donde sólo recibe conocimiento del docente, sino que éste último ayuda al niño a ser productor de su propio conocimiento, tomando un rol activo en su proceso de aprendizaje. Así se hace posible incluir la tecnología como una “verdadera innovación” (Fernández Zalazar *et al.* 2016, p.96). En relación a esto, Cárdenas *et al.* (2013), en su artículo afirman que las tecnologías dentro de las instituciones escolares son un valioso recurso que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas y proponen unificar los criterios de orientación docente para la selección de estrategias didácticas pertinentes al contexto y características de la población, para que de esta manera el docente aplique los recursos tecnológicos que favorezcan dicho proceso.

Continuando con la incorporación de las tecnologías en el contexto educativo como herramienta facilitadora del aprendizaje, se señala lo expuesto por Mitra (2014) sobre el aprendizaje auto-organizado (SOLE). Cuenta que a partir de la investigación conocida como “El agujero en la pared” (consistió en empotrar computadoras con conexión a internet en pueblos de India), observó que los niños en grupo pueden aprender casi cualquier cosa mediante el uso de Internet, e incluso llegó a creer que dicho aprendizaje era el resultado de un sistema auto-organizado, es decir, que produce un orden espontáneo en una situación aparentemente caótica, muy diferente al orden de un clase escolar convencional. Pero a pesar de no contar con la presencia

de un adulto y no tener como objetivo aprender conocimientos nuevos los chicos demostraron avances educativos en estos entornos no supervisados. Entonces esto se puede trasladar de cierta forma a la educación actual, tal como manifiesta Mitra (2013), mediante la educación mínimamente invasiva, o sea, sólo cuando los niños llegan a una etapa en la que no realizan más descubrimientos y sólo practican lo que ya aprendieron. En ese momento es preciso que se intervenga para “introducir una nueva ‘semilla’ de descubrimiento...” (Mitra, 2013, p.550). Lo que genera que comience un nuevo ciclo de descubrimientos y autoaprendizaje. Por lo tanto, es necesario, tal como se hizo mención anteriormente, que el docente se coloque como una herramienta más, posibilitando que los niños aprendan por medio de la tecnología y fundamentalmente que no lo sientan como una obligación, sino que resulta positivo que estén motivados.

Conclusiones

Hay una realidad de la cual no se puede escapar, que implica el desarrollo de las nuevas tecnologías las cuales arrastran consigo una popularidad y una amplia masividad en su uso. En función a la pregunta que dio comienzo a este escrito respecto a si las TIC son buenas o malas, se puede afirmar que las mismas de por sí no son buenas o malas, sino que todo va a depender del uso que se le de, y del modo de implementación de las mismas en el ámbito escolar-académico en particular, en todo caso se realizará un buen o mal uso de ellas. Por otro lado, se considera que, para el aprovechamiento de sus potencialidades la mera inclusión de las mismas en dicho ámbito no es suficiente. En consecuencia, es necesario que se posibilite una enseñanza más dinámica mediante el uso de las TIC acorde a los sujetos escolarizados actualmente. Sería pertinente en este punto entonces, la incorporación de las nuevas tecnologías como instrumentos donde los niños puedan investigar, explorar, jugar, y en consecuencia, adquirir conocimientos, construirlos. Donde el docente se ubique como una herramienta más y no como el adulto que porta el saber, interviniendo lo mínimamente posible. Sin embargo, luego de haber recabado diversas investigaciones en relación al uso de las nuevas tecnologías en las escuelas, se puede afirmar que no se encontrarían en la actualidad dadas las condiciones básicas para su aprovechamiento óptimo. Para que esto ocurra, es fundamental que se produzca tanto un cambio en el modo de enseñanza, ya que ha quedado desactualizado, como también, una modificación en la formación de los docentes, para que se adecúe a las demandas de su futuro ejercicio profesional, ligado a la aplicación de las TIC en pos de generar aprendizaje en los niños.

Resulta importante destacar algunas de las limitaciones del presente trabajo. Entre ellas, el amplio bagaje de investigaciones encontradas dificultó profundizar el uso que se le da a las TIC en el contexto educativo, y por otro lado, pocas de ellas fueron realizadas en Argentina. Con lo cual, una de las sugerencias a futuras investigaciones sería llevar a cabo investigaciones en

Argentina con salida al campo donde se contemplen las opiniones de docentes de distintas escuelas.

A modo de cierre, se podría pensar el rol del psicólogo en el contexto escolar en relación a intervenir brindando distintas estrategias a los docentes al utilizar las nuevas tecnologías para enseñar, de modo tal que los métodos de enseñanza que utilicen favorezcan la emergencia del conocimiento en los niños. En definitiva, se puede concluir que la Psicología estaría en dicho ámbito ocupando un rol activo al observar, analizar y contemplar las posibilidades de uso para así también otorgarles a los alumnos un rol más activo en su construcción de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bendersky, B. *Perspectiva psicogenética: Revisiones de algunos conceptos básicos*. En Elichiry, N. Aprendizajes escolares. Desarrollo en Psicología Educativa. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Cárdenas, I.R., Zermeno, M.G.G., & Tijerina, R.F.A. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista educación y tecnología*, (3), 190-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4620616.pdf>
- Fernández Zalazar, D., Neri, C., Jofre, C. y Pisani, P. (2016). Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. En D. Fernández Zalazar (comp), *Del Entretenimiento al Conocimiento. Prácticas de enseñanza y nuevos contextos* (p. 87-98). Buenos Aires: Engranajes de la Cultura
- López, J.M.S. (2012). Valoración de la persistencia de los obstáculos relativos al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 253-274. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149231/132211>
- Neri, C. (2002). Aportes de la tecnología a la teoría del sujeto epistémico. Un recorrido por la propuesta de Papert. En *La Epistemología genética en el desarrollo del conocimiento* (p. 147-158). Buenos Aires: Ed. Cooperativas. Recuperado de <https://www.slideshare.net/cm46/aportes-de-la-tecnologa-a-la-teora-del-sujeto-epistmico-de-carlos-neri>
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D. (2008). *Telarañas del conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires, Argentina: Libros & Bytes.
- Neri, C. (2013). Apuntes provisorios para convertir las clases en una sesión de jazz. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://enmoebius.com.ar/?p=1857>
- Merlano, E.D., Navas, R.E.M., Flores, I.D.C.C., Padrón, C.M., & Zúñiga, I.E.G. (2011). El ABP mediado con tecnología móvil como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia matemática en resolución de problemas: un caso con la adición de números enteros negativos. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (14), 12-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398331>
- Mitra, S. (2013). *La educación mínimamente invasiva*. Recuperado de http://www.campusvirtual.psi.uba.ar/moodle/pluginfile.php/8138/mod_resource/content/2/educacion_minimamente_invasiva_s_mitra

- Mitra, S. (2014). *El futuro de la educación escolar: Los niños y el aprendizaje al borde del caos*. doi: 10.1007/s 11125-014-9327-9
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Roblizo Colmenero, M. J., & Cózar Gutiérrez, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45279/Usos%20y%20competencias%20enTIC%20en%20los%20futuros%20maestros%20de%20educaci%C3%B3n%20infantil%20y%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 143-159. Recuperado de http://www.campusvirtual.psi.uba.ar/moodle/pluginfile.php/19879/mod_resource/content/1/Las%20diversas%20influencias%20de%20la%20tecnologia-Salomon.pdf
- Toledo Morales, P. y Sánchez García, J.M. (2017). Realidad Aumentada en Educación Primaria: efectos sobre el aprendizaje. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 16(1). 79-92. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/7056/1695-288X_16_1_79.pdf?sequence=1&isAllowed=y

INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA EN LA PERSEVERANCIA Y LA PASIÓN POR ALCANZAR METAS A LARGO PLAZO (GRIT) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PARANÁ, ENTRE RÍOS

Tortul, María Candela

Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Argentina

RESUMEN

La Autoeficacia se define como los juicios o creencias de las personas sobre su capacidad para planificar y ejecutar cursos de acción necesarios para producir determinados logros futuros. El "Grit" ha sido definido como un rasgo de la personalidad caracterizado por la perseverancia y la pasión por alcanzar metas a largo plazo; sus dimensiones son: Consistencia de Interés (CI) y Perseverancia en el Esfuerzo (PE). Este estudio pretendió: 1) establecer si existe asociación entre Autoeficacia y Grit en estudiantes universitarios de Paraná, Entre Ríos y 2) determinar si la Autoeficacia constituye un predictor significativo del Grit en dicha población. La muestra comprendió 190 estudiantes universitarios, de entre 18 y 32 años ($M = 21.44$; $DT = 2.89$). Se aplicaron: a) la Escala de Autoeficacia de O'Sullivan y b) la Escala Grit-0, de Duckworth y otros. Se realizaron análisis de correlación y de regresión. Se hallaron asociaciones estadísticamente significativas y positivas de la Autoeficacia con el Grit global ($r = .54$; $p = .000$) y con sus dimensiones CI ($r = .36$; $p = .000$) y PE ($r = .50$; $p = .000$). La Autoeficacia explica un 29% de la varianza de la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit) ($p < 0,001$) en estudiantes universitarios.

Palabras clave

Autoeficacia - Grit - Predicción - Estudiantes Universitarios

ABSTRACT

INFLUENCE OF SELF-EFFICACY ON PERSEVERANCE AND PASSION TO ACHIEVE LONG-TERM GOALS (GRIT) IN UNIVERSITY STUDENTS FROM PARANÁ, ENTRE RÍOS

Self-efficacy is defined as the judgments or beliefs of people about their ability to plan and execute courses of action necessary to produce certain future achievements. "Grit" has been defined as a personality trait characterized by perseverance and passion to achieve long-term goals; Its dimensions are: Consistency of Interest (CI) and Perseverance in Effort (PE). This study aimed to: 1) establish if there is an association between Self-efficacy and Grit in university students from Paraná, Entre Ríos and 2) determine if Self-efficacy constitutes a significant predictor of Grit in said population. The sample included 190

university students, between 18 and 32 years old ($M = 21.44$, $SD = 2.89$). Was applied: the O'Sullivan's Self-Efficacy Scale and the Grit-0 Scale, by Duckworth and others. We found statistically significant and positive associations of the Self-efficacy with the global Grit ($r = .54$; $p = .000$) and with its dimensions: CI ($r = .36$; $p = .000$) and PE ($r = .50$; $p = .000$). Self-efficacy explains 29% of the variance of Perseverance and passion for reaching long-term goals (Grit) ($p < 0.001$) in university students.

Key words

Self-efficacy - Grit - Prediction - University Students

Introducción

La Autoeficacia se ha convertido en un predictor clave del rendimiento académico y de la retención a nivel universitario (Bong, 2001; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley y Carlstrom, 2004; Zajacova, Lynch y Espenshade, 2005). Desde la Teoría Social Cognitiva se define a la Autoeficacia como los juicios o las creencias de las personas acerca de sus propias capacidades para planificar y ejecutar los cursos de acción necesarios para producir determinados logros futuros (Bandura, 1997). Dichas creencias se nutren de cuatro fuentes principales: a) las experiencias exitosas, b) la experiencia vicaria u observación de los logros de los demás, c) la persuasión verbal y d) los estados emocionales y somáticos.

Se han hallado aspiraciones académicas más elevadas y mayor persistencia en las tareas, así como una fuerte asociación entre las actividades de aprendizaje y la experiencia óptima en los estudiantes que presentan altos niveles de Autoeficacia académica en comparación con los que presentan baja Autoeficacia (Bassi, Steca, Delle Fave y Caprara, 2007). También se ha hallado una asociación significativa positiva entre la Autoeficacia y el Grit en estudiantes de nivel secundario (Rojas, Reser, Usher y Toland, 2012).

En los últimos años, diversas investigaciones se han focalizado en el constructo denominado "Grit", el cual ha sido definido por Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly (2007) como un rasgo de la personalidad caracterizado por la perseverancia y la pasión por alcanzar metas a largo plazo. Las personas con altos

niveles de Grit no se desvían de sus metas y objetivos, aun en ausencia de un feedback positivo (Duckworth y Quinn, 2009), trabajan arduamente para enfrentar los desafíos, mantienen el esfuerzo y el interés durante años, a pesar de los fracasos, las adversidades y las mesetas que puedan atravesar en el proceso (Duckworth y otros, 2007).

Diversos estudios sugieren que el Grit es un fuerte predictor del éxito en general y del rendimiento académico en particular y su poder predictivo es mayor aún que el de otras variables como por ejemplo el nivel de CI de los estudiantes (Duckworth y otros, 2007; Duckworth y Quinn, 2009).

A su vez, presenta un gran poder predictivo de la retención de los estudiantes, se ha encontrado una relación significativa e inversa entre la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit) y los cambios de carrera, es decir que los estudiantes que presentan altos niveles de Grit, tienen menos probabilidades de realizar cambios de carrera en su trayectoria universitaria y tienden a llegar más lejos en sus logros académicos (Duckworth y otros, 2007; Duckworth y Quinn, 2009).

Recientemente se han incrementado los estudios centrados en los factores no cognitivos que se asocian al éxito académico. Los mismos incluyen una gran cantidad de constructos, que hacen referencia a comportamientos, mentalidad, estrategias de aprendizaje, perseverancia y habilidades sociales (Farrington, Roderick, Allensworth, Nagaoka, Keyes, Johnson y Beechum, 2012), entre los cuales podemos mencionar la Autoeficacia y el Grit. Se considera importante profundizar en el conocimiento de los mismos en población de estudiantes universitarios argentinos a fin de propiciar y respaldar en datos empíricos, políticas destinadas a promover mejoras en la calidad educativa en el nivel superior.

Objetivos

La presente investigación se propuso: 1) analizar la asociación entre la Autoeficacia y la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit) en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, Entre Ríos y 2) determinar si la Autoeficacia constituye un predictor significativo de la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit) en dichos estudiantes.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 190 estudiantes universitarios, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 32 años, con una media de 21.44 (DT= 2.89). La mayoría eran mujeres (73%) mientras que el 27% (n= 52) eran varones. Los estudiantes cursaban 2º y 3º año de diferentes carreras en universidades públicas y privadas de la ciudad de Paraná, entre ellas: Lic. en Psicología, Lic. en Psicopedagogía, Abogacía, Lic. en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Contador Público, Lic. en Administración, Ingeniería Civil e Ingeniería Electromecánica.

El 93% (n=177) pertenecía a un nivel socioeconómico medio y el 30% (n=57) trabajaba y estudiaba, mientras que la mayoría (70%) sólo estudiaba. El procedimiento de selección empleado fue no probabilístico, de tipo intencional.

Instrumentos

Para recabar datos acerca de la Autoeficacia Académica de los estudiantes, se les aplicó la Escala de Autoeficacia de O'Sullivan (2011). Esta escala incluye diez ítems, con afirmaciones tales como "Termino mis tareas en los plazos asignados", "Organizo mi trabajo escolar" y "Tomo buenos apuntes durante las clases". En las instrucciones, se solicita a los estudiantes que especifiquen el nivel de confianza en su capacidad para realizar las tareas mencionadas, en una escala que oscila entre cero y seis, donde cero representa "no puedo hacer nada", y seis representa "muy seguro de poder hacerlo". Las puntuaciones más altas indican mayores niveles de Autoeficacia. La escala presenta adecuadas propiedades psicométricas (alfa de Cronbach: .81) y ha sido adaptada y validada para su uso en población argentina (Mesurado, Richaud y Mateo, 2016).

Para evaluar la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit), se aplicó la adaptación de la Escala Grit-Original (Grit-0) de 12 ítems, de Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly (2007). La misma está conformada por dos dimensiones o factores: Consistencia de interés (CI) y Perseverancia en el esfuerzo (PE), compuestas por 6 ítems cada una. A los participantes se les pide que lean cada una de las afirmaciones y luego que indiquen cuán verdaderas son esas afirmaciones para ellos en una escala tipo Likert que va de 1 a 5 puntos. La escala presenta adecuadas propiedades psicométricas (alfa de Cronbach= .83).

Procedimiento

Los estudiantes completaron ambas escalas en contextos áulicos grupales, ante la presencia de la investigadora, para transmitir las consignas y solventar dudas. Se garantizó la participación voluntaria de los jóvenes, solicitando la firma del consentimiento informado a cada alumno de manera previa a la recolección de datos y siguiendo las normativas éticas, también se aseguró la confidencialidad de los datos recabados y su utilización exclusiva con fines investigativos.

Análisis estadísticos

Para analizar la asociación entre la Autoeficacia y la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit) se realizó análisis de correlación de Pearson y con el fin de estudiar la influencia de la Autoeficacia sobre la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit), se llevó a cabo un análisis de regresión.

Resultados

Los resultados encontrados permiten afirmar que existe una asociación estadísticamente significativa entre la Autoeficacia

y la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit), considerada de manera global ($r = .54$; $p = .000$), en los estudiantes universitarios de Paraná. También se hallaron correlaciones significativas al considerar de manera específica las dos dimensiones del Grit: Consistencia de Interés ($r = .36$; $p = .000$) y Perseverancia en el Esfuerzo ($r = .50$; $p = .000$). En todos los casos la asociación resultó positiva.

Tabla 1. *Correlaciones de Pearson entre Autoeficacia y Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit) en estudiantes universitarios de Paraná*

| | Grit | Consistencia de Interés | Perseverancia en el Esfuerzo |
|------------------------|--------|-------------------------|------------------------------|
| Autoeficacia Académica | .543** | .363** | .504** |

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01

Con respecto al segundo objetivo, los resultados indican que la Autoeficacia percibida constituye un predictor significativo de la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit) en los estudiantes universitarios. Se encontró que la Autoeficacia explica un 29% de la varianza del Grit ($p < 0.001$) considerado de manera global.

Discusión

El propósito de esta investigación fue analizar la asociación entre la Autoeficacia y la Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit) y determinar si la Autoeficacia constituye un predictor significativo del Grit en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Los resultados indican la existencia de una asociación significativa y positiva entre la Autoeficacia y el Grit, es decir que cuanto mayor sea el nivel de Autoeficacia, mayores serán los niveles de Perseverancia y pasión por alcanzar metas a largo plazo (Grit). Por otra parte, los hallazgos permiten afirmar que la Autoeficacia constituye un predictor significativo del Grit en los universitarios de Paraná. Estos resultados sugieren que, cuando los alumnos de nivel superior creen que son capaces de realizar con éxito las tareas y actividades académicas (por ejemplo: tomar apuntes, cumplir con los plazos, estudiar, concentrarse, organizarse, etc.), es más probable que mantengan el interés por su carrera a mediano y largo plazo, que no se desvíen de sus metas, aun cuando tengan que afrontar adversidades y que se esfuercen para afrontar los desafíos y obstáculos que encuentren en este proceso (Duckworth y otros, 2007; Duckworth y Quinn, 2009). Estos hallazgos confirman y complementan los encontrados en otros estudios, como el realizado por Rojas y otros, 2012, ya que en ese caso se halló una asociación entre las variables pero en estudiantes de nivel secundario.

La presente investigación constituye un aporte a la Psicología Educativa, ya que incrementa el conocimiento, a nivel local,

acerca de la relación entre dos factores no cognitivos asociados al éxito en un entorno de educación superior. Estos factores, más allá de otras variables como el nivel de inteligencia y el talento, contribuyen al desempeño y al logro académico como así también a la permanencia y egreso de los estudiantes universitarios (Bong, 2001; Duckworth y otros, 2007; Duckworth y Quinn, 2009; Robbins y otros, 2004; Zajacova y otros, 2005). Los resultados de este estudio pueden dar lugar a la generación de estrategias, herramientas y modelos predictivos que posibiliten a las universidades un mejor abordaje y acompañamiento de las trayectorias académicas de sus alumnos.

Sin embargo, es necesario mencionar algunas de las limitaciones de la investigación: la misma fue de tipo transversal, empleó un procedimiento de muestreo no probabilístico, intencional y el tamaño de la muestra resultó pequeño. Estas condiciones limitan el alcance del estudio, la representatividad y la posibilidad de generalización de los resultados. Por ello, se sugiere dar continuidad y profundizar esta línea de investigación mediante la realización de estudios longitudinales, cuyas muestras se conformen aleatoriamente, para que permitan dar cuenta de la influencia del tiempo en la relación entre las variables y garanticen la generalizabilidad de los hallazgos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A. y 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
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 553-570. doi: 10.1006/ceps.2000.1048
- Duckworth, A.L. y Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. y Kelly, D.R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.
- Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W., y Beechum, N.O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Consortium on Chicago School Research, Chicago.
- Mesurado, B., Richaud, M.C., y Mateo, N.J. (2016). Engagement, Flow, Self-Efficacy, and Eustress of University Students: A Cross-National Comparison Between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology*, 150 (3), 281-299.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261



Rojas, J., Reser, J., Usher, E., y Toland, M. (2012). Psychometric properties of the academic grit scale. *Lexington: Universidad de Kentucky*.

Zajacova, A., Lynch, S.M. y Espenshade, T.J. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. doi: 10.1007/s11162-004-4139-z

AUTOEFICACIA COMO PREDICTOR DEL FLOW EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PARANÁ, ENTRE RÍOS

Tortul, María Candela

Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Argentina

RESUMEN

El Flow es un estado de total implicancia en una actividad que requiere una completa concentración. La Autoeficacia refiere a las creencias de las personas en sus propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros. Este trabajo se propuso: 1) establecer si existe asociación entre Autoeficacia y Flow en estudiantes universitarios de Paraná, Entre Ríos y 2) determinar si la Autoeficacia constituye un predictor significativo del Flow en dichos estudiantes. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, intencional y estuvo conformada por 190 estudiantes universitarios, con una media de edad de 21.44 (DT= 2.89). Se aplicaron: a) la Escala de Autoeficacia de O'Sullivan y b) la Escala de Experiencia Óptima de Mesurado. Se realizó análisis de correlación de Pearson y análisis de regresión. Se encontraron asociaciones significativas positivas y moderadas entre Autoeficacia y las dimensiones del Flow: Afecto y Cognición ($r = .62$; $p = .000$) y Percepción de Logro y Habilidad ($r = .65$; $p = .000$). Se halló que la Autoeficacia explica un 38% de la varianza de Afecto y Cognición ($p < 0,001$) y un 42% de la varianza de Percepción de Logro y Habilidad ($p < 0,001$) en estudiantes universitarios.

Palabras clave

Flujo - Autoeficacia - Correlación - Estudiantes Universitarios

ABSTRACT

SELF-EFFICACY AS PREDICTOR OF FLOW IN UNIVERSITY STUDENTS FROM PARANÁ, ENTRE RÍOS

Flow is a state of total involvement in an activity that requires complete concentration. Self-efficacy refers to beliefs of people in their own capacities to organize and execute the courses of action required to produce certain future achievements. This work was proposed: 1) to establish if there is an association between Self-efficacy and Flow in university students from Paraná, Entre Ríos and 2) to determine if Self-efficacy constitutes a significant predictor of Flow in said students. The sample was selected through a non-probabilistic sampling, intentional and was made up of 190 university students, with an average age of 21.44 (SD = 2.89). Was applied: the O'Sullivan's Self-Efficacy Scale and the Mesurado's Optimi Experience Scale. Pearson's correlation analysis and regression analysis were performed. Significant positive and moderate associations were found bet-

ween Self-efficacy and Flow dimensions: Affect and Cognition ($r = .62$, $p = .000$) and Perception of Achievement and Skill ($r = .65$; $p = .000$). It was found that Self-efficacy explains 38% of variance of Affect and Cognition ($p < 0.001$) and 42% of variance of Perception of Achievement and Skill ($p < 0.001$) in university students.

Key words

Flow - Self-efficacy - Correlation - University Students

Introducción

Una educación de calidad en el nivel superior implica no sólo considerar elementos formales de la enseñanza, sino también aspectos psicológicos que contribuyen a un buen rendimiento permanente y egreso de los estudiantes y aspectos vinculados al desarrollo integral de los alumnos.

El *Flow* o experiencia óptima fue definido por Csikszentmihalyi como un estado de total implicancia en una actividad que requiere una completa concentración, es decir, como un estado en el cual las personas se encuentran involucradas de tal modo en una actividad que nada más parece importarles. Esta experiencia es tan placentera en sí misma que los sujetos la realizarán por el puro motivo de hacerla, incluso aunque implique un gran costo para ellos (Cuadra y Florenzano, 2003). En el estado de Flow, la atención está totalmente abocada a la tarea en cuestión y las funciones de la persona operan en su máxima capacidad (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh y Nakamura, 2005). El Flow es un estado mental fluctuante en el que el equilibrio entre desafío y habilidad es intrínsecamente frágil (Csikszentmihalyi y otros, 2005; Bakker, 2011). En el ámbito educativo, existe evidencia de que si los estudiantes experimentan Flow cuando están involucrados en actividades académicas, su aprendizaje mejora y disfrutan del mismo, por lo cual se convierte en intrínsecamente gratificante (Csikszentmihalyi, Rathunde y Whalen, 1994). Otros estudios encontraron que los estudiantes de secundaria que experimentan estados de Flow presentan mayor nivel de compromiso académico (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff, 2003).

La Autoeficacia fue definida por Albert Bandura (1997) como las creencias de las personas en sus propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros. Según el autor, este constructo no hacer referencia a un rasgo global, sino a un conjunto de au-

to creencias vinculadas a áreas específicas de desempeño, por ejemplo, el área académica. Estas creencias tienen influencia en la elección de actividades y comportamientos, en el esfuerzo realizado, en la perseverancia y en los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales de los estudiantes frente a las tareas (Blanco Blanco, 2010). Se ha hallado evidencia de que los estudiantes que presentan altos niveles de Autoeficacia reportan aspiraciones académicas más elevadas, se mantienen más tiempo en la tarea, y sus actividades de aprendizaje se asocian en mayor medida con experiencia óptima en comparación con los estudiantes que obtienen bajas puntuaciones de Autoeficacia (Bassi, Steca, Delle Fave y Caprara, 2007).

En el marco de las investigaciones acerca de los factores que promueven el Flow, diversos estudios se han focalizado en la *Autoeficacia* como uno de los principales predictores de este fenómeno (Bassi y otros, 2007; Linnenbrink y Pintrich, 2003; Mesurado, Richaud y Mateo, 2016; Rodríguez-Sánchez, Salanova, Cifre y Schaufeli, 2011; Sweetman y Luthans, 2010; Walker, Greene, y Mansell, 2006), aunque son escasos los que pertenecen al ámbito nacional.

Objetivos

Este trabajo se propuso: 1) establecer si existe asociación entre la Autoeficacia y el Flow que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, Entre Ríos y 2) determinar si la Autoeficacia constituye un predictor significativo del Flow en dichos estudiantes.

Método

Participantes

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional y estuvo conformada por 190 estudiantes universitarios. Los jóvenes cursaban 2º y 3º año de diferentes carreras en universidades públicas y privadas de la ciudad de Paraná, entre ellas: Lic. en Psicología, Lic. en Psicopedagogía, Abogacía, Lic. en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Contador Público, Lic. en Administración, Ingeniería Civil e Ingeniería Electromecánica. El 93% (n=177) refirió pertenecer a un nivel socioeconómico medio. En relación a la distribución según sexo la muestra era heterogénea, dado que el 73% eran mujeres (n= 138) y el 27% (n= 52) varones. El 70% (n=133) sólo estudiaba, mientras que el 30% (n=57) restante trabajaba además de estudiar. Las edades oscilaban entre los 18 y los 32 años, con una media de 21.44 (DT= 2.89).

Instrumentos

Para recabar datos acerca del Flow, se administró a los estudiantes la Escala de Experiencia Óptima (Mesurado, 2008, 2009), que permite evaluar dos dimensiones de este constructo: por un lado la Experiencia Cognitiva y Afectiva y por otro, los Logros y la Capacidad Percibida. En esta investigación en par-

ticular, se midió el Flow asociado con actividades académicas. La escala presenta 26 ítems acerca de la experiencia de Flow durante las actividades de estudio (por ejemplo, clases, exámenes, tareas académicas), 13 ítems se relacionan con estados afectivos (por ejemplo, feliz versus triste, emocionado versus aburrido) y cognitivos (por ejemplo, alerta versus somnoliento y claro versus confuso). Los participantes califican cada ítem afectivo y cognitivo en una escala de siete puntos. Los 13 ítems restantes miden la percepción de logro (por ejemplo, “¿Estabas teniendo éxito en lo que estabas estudiando?”) y la percepción de capacidad (por ejemplo, “¿Crees que tienes la capacidad suficiente para superar ese desafío?”). Los participantes califican los ítems referidos a la propia percepción de logro y capacidad en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representa “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. Este instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas (alfa de Cronbach: .87) y ha sido adaptado y validado para su uso en estudiantes universitarios de argentina (Mesurado y otros, 2016).

A fin de obtener información sobre la Autoeficacia Académica de los estudiantes, se les aplicó la Escala de Autoeficacia de O’Sullivan (2011). Esta escala incluye diez ítems, con afirmaciones tales como “Termino mis tareas en los plazos asignados”, “Organizo mi trabajo escolar” y “Tomo buenos apuntes durante las clases”. En las instrucciones, se solicita a los estudiantes que especifiquen el nivel de confianza en su capacidad para realizar las tareas mencionadas, en una escala que oscila entre cero y seis, donde cero representa “no puedo hacer nada”, y seis representa “muy seguro de poder hacerlo”. Las puntuaciones más altas indican mayores niveles de Autoeficacia. La escala presenta adecuadas propiedades psicométricas (alfa de Cronbach: .81) y ha sido adaptada y validada para su uso en población argentina (Mesurado y otros, 2016).

Procedimiento

Los instrumentos fueron completados por los estudiantes en contextos áulicos grupales, ante la presencia de los investigadores, en días y horarios acordados con las autoridades de las instituciones educativas. La participación fue voluntaria, lo cual quedó expresado en la firma del consentimiento informado por parte de cada alumno, de manera previa a la recolección de datos, momento en el cual se les explicaron los objetivos de la investigación y el tipo de participación solicitada. Por otra parte, se garantizó la confidencialidad de los datos recabados y su utilización exclusiva con fines investigativos.

Análisis estadísticos

A fin de estudiar la asociación entre Autoeficacia y Flow se realizó análisis de correlación de Pearson y para evaluar la influencia de la Autoeficacia sobre el Flow, se aplicó análisis de regresión.

Resultados

Los resultados indican que, en los estudiantes universitarios de Paraná existe una asociación significativa entre la Autoeficacia y la dimensión del Flow Afecto y Cognición Durante la Actividad ($r = .62$; $p = .000$). También se halló una asociación estadísticamente significativa entre la Autoeficacia percibida y la dimensión Percepción de Logro y Habilidad Durante la Actividad ($r = .65$; $p = .000$). En ambos casos la asociación puede caracterizarse como positiva, es decir que a mayor nivel de Autoeficacia, mayores niveles de Flow en los estudiantes. Por otra parte, las asociaciones encontradas son de grado moderado.

Tabla 1. *Correlaciones de Pearson entre Autoeficacia y Flow en estudiantes universitarios de Paraná*

| | Flow - Afecto y Cognición durante la Actividad | Flow - Percepción de Logro y Habilidad durante la Actividad |
|------------------------|--|---|
| Autoeficacia Académica | .621** | .649** |

** La correlación es significativa en el nivel 0.01

En relación al segundo objetivo, los resultados encontrados permiten afirmar que la Autoeficacia percibida constituye un predictor significativo del Flow en los estudiantes universitarios. Se halló que la Autoeficacia explica un 38% de la varianza de la dimensión Afecto y Cognición ($p < 0.001$) y un 42% de la varianza de la dimensión Percepción de Logro y Habilidad Durante la Actividad ($p < 0.001$).

Discusión

Esta investigación se propuso como objetivos analizar la asociación entre la Autoeficacia y el Flow en los estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná, Entre Ríos y determinar si la Autoeficacia constituye un predictor significativo del Flow. Los resultados encontrados señalan que existe una asociación significativa, positiva y moderada entre la Autoeficacia y el Flow y que la Autoeficacia es un predictor significativo del Flow en los universitarios. Estos hallazgos coinciden con los de otras investigaciones (Bassi, Steca, Delle Fave y Caprara, 2007; Linnenbrink y Pintrich, 2003; Sweetman y Luthans, 2010; Walker, Greene, y Mansell, 2006) por ejemplo, con los del estudio transcultural de Mesurado y otros (2016), realizado en estudiantes universitarios de Argentina y Filipinas, en el cual se halló evidencia de que la Autoeficacia promueve el Flow y que a su vez el estado de Flow promueve el Compromiso Académico. También son coherentes con los resultados de un estudio longitudinal realizado por Rodríguez-Sánchez y otros (2011), quienes encontraron que un elevado nivel de Autoeficacia académica propicia una mayor frecuencia de Flow y mayores niveles de reto y habilidades, dado que la Autoeficacia constituye un antecedente y un predictor importante para este estado.

La presente investigación contribuye al ámbito de la Psicol-

gía Educativa, dado que incrementa la evidencia empírica a nivel local acerca de la relación entre estos dos constructos, cuya significación en relación a la permanencia, rendimiento y egreso de los alumnos en el ámbito universitario han sido suficientemente probadas. No obstante presenta limitaciones, entre las que podemos mencionar que la muestra era pequeña y fue seleccionada de manera no probabilística, intencional, por ello sería recomendable replicar el estudio en muestras aleatorias y de mayor tamaño a fin de garantizar su representatividad y la generalización de los resultados obtenidos. Por otra parte, cabe destacar que se trató de una investigación transversal que podría complementarse con la realización de estudios longitudinales con la finalidad de observar la estabilidad o cambios en la relación entre los constructos estudiados en el transcurso de la trayectoria universitaria de los alumnos.

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
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A. y 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
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Blanco Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Relieve*, 16 (1) 1-28. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.htm
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamed, S. y Nakamura, J. (2005). Flow. En A. Elliot (Ed.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–608). New York, NY: Guilford Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. y Whalen, S. (1994). *Talented teenagers. The roots of success & failure*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), 83–96.
- Linnenbrink, E.A. y 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
- Mesurado, B., Richaud, M.C., y Mateo, N.J. (2016). Engagement, Flow, Self-Efficacy, and Eustress of University Students: A Cross-National Comparison Between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology*, 150 (3), 281–299.
- Rodríguez-Sánchez, A., Salanova, M., Cifre, E. y Schaufeli, W.B. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 26(3), 427–441. doi:10.1174/021347411797361257
- Shermoff, D.J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. y Shermoff, E.S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860



Sweetman, D. y Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. En A. B. Bakker y 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. y 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

ALGUNAS PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE, JUEGO Y EXPERIENCIA EN ESCUELA MEDIA

Verduci, Marina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Las escuelas secundarias son espacios de constitución subjetiva para los adolescentes, en donde se producen nuevas posiciones sociales e identitarias que funcionan como puntos de anclaje para que los sujetos signifiquen la realidad (Reyes Juárez, 2009). El juego podría considerarse como herramienta posibilitadora de experiencias subjetivantes y como un factor protector de la salud, en tanto se opone al acatamiento (Winnicott, 1971). El objetivo de este trabajo es indagar acerca de algunas de las posibles relaciones entre juego, aprendizaje y experiencias educativas en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, se realizaron entrevistas a diez estudiantes y nueve docentes de escuelas de gestión pública y privada en CABA. Además, se entrevistó a una estudiante de la Tecnicatura de Recreación y se intentó construir nuevas categorías de análisis según las convergencias y divergencias existentes entre los discursos de los entrevistados.

Palabras clave

Psicología Educacional - Experiencia - Juego - Aprendizaje - Escuela media

ABSTRACT

SOME PERSPECTIVES ABOUT LEARNING, PLAYING AND EXPERIENCE IN MIDDLE SCHOOL

Secondary schools are spaces of subjective constitution for adolescents, where new social and identity positions are produced that function as anchoring points for subjects to signify reality (Reyes Juárez, 2009). The game could be considered as a tool that facilitates subjective experiences and as a protective factor of health, as opposed to compliance (Winnicott, 1971). The objective of this work is to investigate about some of the possible relationships between play, learning and educational experience in secondary schools of the Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Interviews were conducted with ten students between 13 and 18 years old and nine teachers from public and private management schools in CABA. In addition, a student of the Recreation Technician was interviewed and an attempt was made to build new categories of analysis according to the convergences and divergences between the discourses of the interviewees.

Key words

Educational Psychology - Experiencing - Learning - Playing - Secondary school

En el presente trabajo, se trata de explorar algunas posibles relaciones entre juego, aprendizaje y experiencia para adolescentes y docentes de escuelas de nivel medio de gestión pública y privada. Se intenta analizar los conceptos o significados que se repiten a lo largo de las entrevistas semiestructuradas realizadas, teniendo como eje la promoción de la salud mental. Esta investigación se enmarca en un estudio descriptivo-exploratorio (Ynoub, 2015) en tanto se busca identificar algunas variables o aspectos relevantes sobre la temática; por ello los siguientes apartados constituyen categorías de análisis e interrogantes para sintetizar los datos recabados.

APRENDER A ENSEÑAR, ENSEÑAR A APRENDER ¿Qué es un estudiante? ¿Qué es un docente?

Según la concepción de los enfoques culturales sobre la construcción del conocimiento, resulta necesario recordar que las trayectorias escolares en donde se ancla el aprendizaje, son favorecidas o no por el contexto en donde se desarrollen (Erausquin, D' Arcangelo; 2013). Si bien en las escuelas conviven múltiples actores sociales e inciden múltiples variables (ej: género, posición socio-económica), este trabajo se centrará principalmente en cómo inciden las relaciones entre docentes y estudiantes mediadas por la currícula y los directivos.

Uno de los docentes entrevistados, describe que el aprendizaje no se produce *por ósmosis*, ya que no es “*un pasaje de información de un lado de donde esté más concentrado a otro menos*” sino que el conocimiento se construye y “*da vueltas por el aula*”. Estudiantes y docentes pueden ser agentes activos transformadores del conocimiento.

Gore (2010) señala lo paradójico de las instituciones perpetuadas en contextos de cambio, ya que refiere que estas fueron diseñadas para establecer modos y rutinas en el hacer; y por lo tanto evitan el cambio o la innovación que demanda lo social. Sostiene que muchas veces el aprendizaje y la enseñanza son concebidos desde una “*metáfora vacunatoria*” (p.17) en donde los sujetos son pasivamente expuestos al estímulo de la información o los conceptos, y si esto no resulta eficaz se repite la operación. Pero este tipo de concepciones no habilitan que el aprendizaje sea llevado a la acción y que quienes lo pongan

en marcha se vuelvan protagonistas de esa construcción, ya que los motores de la acción no se encuentran en la obediencia sino en el sentido de ese aprendizaje que se construye junto a otros significativos. Si el conocimiento no circula en la práctica, se vuelve “pegajoso, se fija y no circula” (Gore, 2010, p.20). Al respecto, una de las alumnas dice: *“aprender en la escuela es repetir siempre lo mismo (...) los profesores que siguen el patrón pizarrón, carpeta, examen son los que hacen que ir al colegio sea aburrido”*

Cuando se le pregunta a una de las profesoras qué significa para ella enseñar y aprender, responde:

“al enseñar lo vinculo con el rol del educador, pero nos enseñan los estudiantes (...) es algo activo y participativo para todos... el aprendizaje es cómo nos apropiamos de ese contenido, desde lo académico, lo social, lo vital... y lo podemos hacer dialogar con nuestra vida”

Retomando a Freire (2018, p.23), “no hay docencia sin discencia”, es decir, sin educandos. En la fuerza creadora del aprender forman parte “la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha” tanto por parte de docentes como de estudiantes (Freire, 2018, p.27). Si se aprovechan los saberes socialmente construidos de los educandos y se aprovechan sus experiencias de vida, los saberes curriculares podrían “dialogar” -como expresa la profesora- con su experiencia vital. De este modo se evitaría la reproducción de saberes *pegajosos* a los que alude Gore (2010).

Cuando se interroga a los/as entrevistados/as por qué propuestas suelen fomentar el aprendizaje o generar más entusiasmo en los/as estudiantes, tanto docentes como estudiantes contestan que son aquellas actividades en las que se relacionan temas específicos con situaciones cotidianas. En general, estas propuestas suelen admitir una multiplicidad de puntos de llegada en lugar de tener que llegar a una respuesta única y correcta, o parten del trabajo a partir de la revisión del error. En palabras de Freire (2018, p.43) este sería un tipo de aprendizaje más ligado a la “asunción del sujeto” en contraposición al “adiestramiento pragmático”, y podría permitir que tanto docentes como estudiantes pongan en juego la propia creatividad y la experiencia del no saber. De esta manera, se podría decir que docentes y estudiantes vuelven a la vida, ya que para Freire (2018) “donde hay vida hay inacabamiento”.

Si los contenidos obligatorios en la escuela, en cambio, se enseñan o se aprenden de memoria en pos de aprobar un examen, se limita la curiosidad del educando (Freire, 2018). Una estudiante señala que cuando aprende algo de memoria “estás repitiendo lo que leíste o explicaron y no lo terminás de aprender (...) si lo entendés lo vas a llevar a la práctica y si alguien te pregunta podés opinar”. Otro estudiante, opina que cuando aprende de memoria si se olvida una palabra olvida todo, y que en cambio *“entender es que te va a salir más fluido, es como contar algo de tu vida básicamente”*. Se podría concluir que cuanto más pueden dialogar como sujetos docentes y estudiantes, más podrán

aprender y (re)significar los contenidos en función de intervenir con ello sobre la realidad.

LA EXPERIENCIA: ¿EXPONER EN UNA CLASE O EXPONERSE EN UNA CLASE?

El aprendizaje y los afectos

“¿Una persona puede separar la emoción de su acción?” repregunta una docente cuando se le interroga acerca de si trabaja teniendo en cuenta las emociones en el aula. Continúa diciendo que algunas veces los estudiantes se le acercaron luego de leer un texto, y le cuentan que se emocionaron porque les recordaba a su vida.

Tomando a Larrosa (2003), ¿cómo es que algo nos puede *acontecer* en los procesos de enseñanza-aprendizaje?. Si la experiencia involucra tanto a la cognición como a la pasión, ya no se trata de reproducir datos para llegar a un resultado, y entonces el aprender desde esa posición en el aquí y ahora junto a otros puede desembocar en algo impredecible. Una de las estudiantes entrevistadas, refiere que cuando le interesa un tema en clase sale muy contenta del colegio, *“capaz es algo que no sabía o lo sabía pero no como me lo explicaron, y siempre salgo más contenta, muy entusiasmada”*.

Al respecto, Moreno (2005) señala que la raíz etimológica de la palabra emoción proviene del latín *motere* cuyo significado es *mover*. La autora refiere que “estamos educados para dar respuesta a estímulos sin escucharnos a nosotros mismos” y que es necesario “realfabetizar el campo emocional” (Moreno, 2005, p.159). Las emociones se relacionan con las preocupaciones racionales o intelectuales, en tanto evidencian qué elementos de la realidad nos ocupan o preocupan. Los estados de ánimo pueden afectar a la dimensión racional en tanto regulan las instancias de procesamiento precognitivo y organizan el pensamiento para la acción o la toma de decisiones. Una de las docentes, Violeta piensa que muchas veces los alumnos que pasan seis horas en el colegio copiando preguntas y respuestas de una guía sólo están esperando irse, ya que este tipo de actividades le resultan deprimentes. En un ambiente de bienestar las personas podrían predisponerse a registrar y retener la información de un modo más eficaz (IPA Ed., 1996). Entonces, se podría pensar que estados de ánimo como la alegría, el entusiasmo o favorecen el aprendizaje; mientras que otros como el cansancio, la distancia, o el aburrimiento podrían obstaculizarlo.

La participación

Muchos de los/as docentes y estudiantes critican a las clases que son únicamente expositivas. En ellas, según varios entrevistados, se va a “vomitar lo que se sabe” tanto por parte del docente como del alumno quien memoriza conceptos para aprobar un examen y luego los olvida.

A la vez, coinciden en la existencia de otro tipo de clases que se basan en la construcción colectiva del conocimiento y requieren que tanto profesores como estudiantes participen activamente.

Para Niremborg (2006), participar es involucrarse, formar parte y tener influencia sobre decisiones y actividades en cierto contexto. Participar en diferentes espacios podría contribuir al desarrollo personal de los adolescentes, proceso por el cual los individuos se “convierten en personas y ciudadanos dentro de una sociedad o comunidad, alcanzando conocimiento y experiencia” (Niremborg, 2006, p.121). Es decir, que la participación podría permitirles ganar mayor autonomía y desarrollar su potencial personal.

Según la autora, la participación puede ser facilitada o condicionada por factores contextuales como el comienzo a edades tempranas y la existencia de entornos abiertos a la escucha por parte de adultos que puedan ayudar a los adolescentes a fortalecer sus capacidades y asumir responsabilidades. Destaca además la importancia de las concepciones favorables dentro de una institución acerca de la participación juvenil en la sociedad. En las diferentes entrevistas a docentes, ellos/as señalan que suelen fomentar la participación, sosteniendo que: “una clase en donde nadie participa es un monólogo”, “no hay preguntas tontas”, “algunas ocurrencias suelen ser geniales”, “cada uno participa a su manera” y que la participación se fomenta estableciendo un vínculo de confianza con los/as estudiantes. Como se señaló anteriormente, también refieren que las clases en que más participan los/as adolescentes suelen ser en las que se plantean actividades que impliquen poner el cuerpo en acción o problematizar situaciones de la vida real. Diferentes profesores y alumnos/as ejemplifican esto con actividades como: la corrección de memes con discursos discriminatorios, el debate sobre recortes de diarios o contenidos, talleres literarios, proyectos individuales o grupales, uso de videos o simuladores, etc.

Desde la perspectiva de Niremborg (2006) se podría decir que la participación de los jóvenes tiene efectos en los adultos, como la sensibilización sobre temas relacionados con la adolescencia y el poder desarrollar una escucha respetuosa de las opiniones de sus alumnos que genera otro tipo de vínculos en el trabajo áulico.

PONER EN JUEGO AL JUGAR

Jugar es descubrir el mundo a través del cuerpo

Para muchos/as de los/as docentes y estudiantes entrevistados/as el juego es algo que se transita con el cuerpo. Una de las docentes, refiere que el juego es un modo de “atravesar cualquier propuesta mediante algo que lleve a la acción, a cuestionar o aceptar situaciones” y que las propuestas lúdicas apuntan a “salir del cuerpo cotidiano a pasar a un cuerpo extracotidiano (...), más predispuesto y abierto para la acción”. Se podría pensar que el juego nace en la vivencia, y presenta oportunidades para explorar la curiosidad, confiar en las propias capacidades para vencer desafíos, conocer las limitaciones propias y tomar decisiones (Bugallo, Raimundi, Gimenez, Cano, Vargas, Tamay, González, Cataldi, Donatti, Schmidt; 2016).

Según Dinello (1990) la imagen de sí mismo se construye por la integración de la experiencia vivida con el cuerpo en el mundo

y la relación con otros. Cuanto más podemos jugar y entrar en contacto con los objetos/sujetos del mundo, más se favorecerá la construcción de un esquema corporal integrado. La estudiante de la tecnicatura de recreación entrevistada, señala que ésta tiene en cuenta a los sujetos de manera integral, considerando la interrelación cuerpo-mente. Para ella, “la educación hegemónica se olvida 100% del cuerpo” y de la importancia de la memoria que se instala por las vivencias corporales.

Moreno (2005) destaca que el juego tiene el valor de poner en acto lo que se siente y se piensa, permite procesarlo, expresarlo y metabolizarlo. Para esta autora la salud es la búsqueda de uno mismo y refiere que según cuán integrado esté nuestro cuerpo, y cuánta conciencia tengamos acerca de las percepciones de elementos que nos tensionan, podremos sostener o recorrer de diferentes modos el estado de salud. Stokoe (IPA Ed, 1996, p.59) señala que muchas veces en la formación docente no se tiene en cuenta al docente en su “cuerpo pedagógico”, sino que sólo se piensa en los conocimientos que debe transmitir. ¿Qué papel juega el cuerpo en la enseñanza? El cuerpo pedagógico podría ser un instrumento para involucrar al docente en su tarea educativa, que comunica voluntaria o involuntariamente pensamientos, sentimientos, emociones y opiniones.

Jugar es una manera de aprender

Si bien todos/as los docentes entrevistados señalan que recurren al juego como posibilitador de aprendizajes, la mayoría de los alumnos responde que en la escuela no se suele jugar dentro de las clases -pero sí en las horas libres o en los recreos-. Como se ha mencionado previamente, se podría pensar que jugar es aprender acerca de uno mismo y de nuestro mundo. El juego no es un pasatiempo, sino una manera de aprender a vivir y necesita espacio para desarrollarse. Impacta sobre la capacidad de los sujetos para aprender, ya que permite desarrollar la creatividad y la imaginación, adaptarse a ambientes cambiantes asumiendo nuevos roles, y realizar actividades grupales cooperativas. De acuerdo con lo anterior, ¿cuánto espacio se posibilita en la escuela para jugar?. Stokoe (IPA Ed, 1996) sostiene que un niño que no juega, luego es un adulto que no puede pensar. A la vez, si un maestro pierde la capacidad para jugar a lo largo del tiempo, será muy difícil que pueda comprender, guiar y estimular a los demás a que aprendan mediante el juego.

Muchos/as entrevistados/as señalan que podemos jugar toda la vida, pero que los intereses en las diferentes edades del ser humano van cambiando, y por lo tanto los juegos se modifican en función a ellos. Por ejemplo, una estudiante refiere que “*en distintas edades se juega con lo que conocen, con lo que pueden, lo que motiva, lo que les llama la atención, lo que todavía no tienen desarrollado*”. Se podría pensar que el juego se desarrolla por medio de la curiosidad y la indagación en contacto con el mundo externo y con los otros (Moreno, 2005).

Dinello (1990) especifica que el juego en el marco escolar es diferente, ya que tiene la finalidad de motivar ciertos aprendiza-

jes. El juego en la escuela puede posibilitarse en tanto se propongan allí situaciones abiertas y no excesivamente regladas, para que tanto estudiantes como docentes puedan descubrirse en su autenticidad y creatividad. Para este autor, jugar puede contribuir a la formación intelectual “sin acarrear las conductas esterilizantes que le provocaría el intelectualismo de los deberes escolares” (Dinello, 1990, p.23)

Jugar es comunicarse

La mayoría de los/as entrevistados/as refieren que el juego posibilita la comunicación o interrelación entre personas. Esto es manifestado mediante diferentes expresiones como por ejemplo: a. “El juego para mí es un lenguaje” b. “Jugar no es sólo jugar con juguetes, también se puede jugar hablando o escribiendo” c. “Es la manera en la que conocemos el mundo y nos relacionamos con otros desde el principio” d. “Jugar es cuando estoy con personas que me hacen bien”,

El juego podría permitir entrar en relaciones reales o imaginarias con el otro, sea de manera cooperativa, creativa, antagónica o colaborativa. La socialización en el juego puede fomentar la empatía, y las relaciones de identificación o alteridad con el otro, lo que promovería cierta flexibilidad psíquica para asumir y comprender diferentes roles (Dinello, 1990).

El juego podría ser un puente de encuentro entre docentes adultos y estudiantes adolescentes mientras ambos se consideran mutuamente como sujetos capaces de expresar lo que sienten o lo que vivencian. Resultó llamativo que en las entrevistas algunos adolescentes contestaron que los adultos dejan de jugar o juegan menos en esta etapa vital. Quizás sería importante para futuros trabajos volver a indagar sobre las representaciones que tienen los/as adolescentes sobre la capacidad para jugar de los adultos.

En el mundo escolar tradicional, muchas veces se producen vínculos de desigualdad entre los sujetos por la diferencia en su desempeño escolar. Se podría pensar que ciertos tipos de juego, al realizarse en contacto con otros pueden reconfigurar las identidades de los participantes desligándolas del éxito o fracaso escolar. El juego podría ser una oportunidad para vincularse con uno mismo y con los demás de otros modos (Moreno, 2005).

También se podría pensar al jugar en el diálogo entre el conocimiento teórico y la realidad (Freire, 2018). Por ejemplo, una docente plantea la distinción entre leer o memorizar una partitura e improvisar en música, siendo la segunda una instancia de amigarse con el instrumento y ser con el texto escrito o “que el texto sea con vos”.

Jugar es divertirse

Gran parte de los/as entrevistados supone que jugar es divertirse o disfrutar de una actividad, sea con otra persona o con uno/a mismo/a. Una de las docentes señala que en el marco escolar la enseñanza podría admitir el juego de diferentes maneras: “no significa que juegues con una pelota, vos podés jugar con su-

mas (...) lo que no cambia es la chispa que se enciende cuando estás jugando”

Mientras la vida escolar muchas veces podría limitarse a reconocer el rendimiento que define a los sujetos en términos de fracaso o éxito, las propuestas lúdicas podrían fomentar el descubrimiento del mundo y de la afectividad personal a través de la diversión (Dinello, 1990). Una estudiante señala que cree que en la escuela no se fomenta el amor propio, definiéndolo como el querer y aceptarse a uno mismo y a los demás. Se podría pensar que muchas veces el colegio aparece como un espacio donde sólo se prepara a los adolescentes para adaptarse al mundo del rendimiento laboral. Pero, como se ha referido anteriormente, también existe la posibilidad de que sea un espacio en donde se pueda afirmar a los sujetos en desarrollo teniendo en cuenta su propia originalidad creadora.

Stokoe (IPA Ed, 1996) señala que la risa contiene una “poderosa magia” que permite aceptar errores más fácilmente como parte del aprendizaje en vez de que estos sean una razón para dejar de intentarlo. Se podría pensar que las propuestas lúdicas permitirían contemplar al educador y al educando dentro del proceso de aprendizaje de manera integral. Es decir, que en este proceso no sólo se trate de que acrediten ciertos objetivos o adquieran ciertos conocimientos sino que también pongan en juego su subjetividad para apropiarse de sus acciones. Gran parte de los docentes y estudiantes entrevistados hablan del humor como elemento que puede hacer más interesantes las clases y mejorar el vínculo estudiante-docente. Moreno (2005) señala que la risa y la alegría emergen de los grupos en donde hay un clima de confianza y de comunicación, y que los seres humanos necesitamos la alegría para vivir -tanto como al alimento-. Por lo que se ha desarrollado anteriormente, el juego podría ser un motor para sentir alegría en tanto nos muestra que somos capaces de intervenir sobre nuestro contexto, de explorar otros puntos de vista que permitan un encuentro los otros y vislumbrar la existencia de nuevas posibilidades.

CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

Al inicio de esta investigación y en forma previa a la realización de las entrevistas, había resultado llamativo que en las primeras búsquedas de investigaciones académicas relevadas en el Estado del Arte se encontraron pocos artículos relacionados con el juego a la hora de enseñar los contenidos en la escuela media. Al no haber hallado investigaciones que trataran posibles relaciones sobre juego, experiencia educativa y aprendizaje en escuela media, se decidió realizar este trabajo. Las instituciones educativas podrían pensarse como espacios de subjetivación, por ello, resultaría importante seguir indagando empíricamente sobre las relaciones entre educadores y educandos en tanto es, principalmente entre estos sujetos, que se construye el conocimiento de forma colectiva.

En este recorrido se trató de indagar sobre las representaciones de docentes y estudiantes de CABA acerca de la temática, y pro-

blematizar las convergencias y/o divergencias entre ambos cursos. Resultó llamativo que si bien ambos grupos coincidían en que el juego y la experiencia educativa tienen injerencia en la apropiación del aprendizaje, la mayoría de los estudiantes señalaron que en pocos espacios institucionales había lugar para que esto ocurriera. Mientras que, todos los docentes entrevistados referían utilizar herramientas lúdicas y tratar de vincular los temas a experiencias que fueran cercanas a la realidad de los estudiantes.

El vínculo entre docentes y estudiantes emergió como otra variable de importancia en pos de potenciar el aprendizaje. Muchos entrevistados señalaron que este es favorecido cuando los docentes buscan adecuar los contenidos al grupo, lo que hace que los alumnos/as se sientan escuchados. Resultó llamativo que los/as estudiantes muchas veces no consideran a los adultos desde su capacidad lúdica, ya que si los educadores pierden la capacidad para jugar será muy difícil que puedan enseñar los contenidos escolares a través del juego o experiencias vivenciales (IPA Ed., 1996). Sería importante indagar sobre esta temática para futuros trabajos.

Se podría pensar que el juego, la experiencia educativa y el aprendizaje son conceptos relacionados con el campo de la salud. Como señala Moreno (2005, p.150) "la salud es un aspecto integral del vivir cotidiano" y es una tarea vital que cada persona asume a su modo. Es decir, la salud es un proceso activo en la búsqueda del bien-estar. El juego es capaz de contribuir a la salud ya que este conecta a los sujetos tanto con su mundo interno como con el mundo externo fomentando emociones positivas. Mientras que el aprendizaje escolar podría aportar a los sujetos conocimientos para poder transformar la realidad actuando sobre ella, tomando decisiones o desarrollando habilidades como ciudadanos autónomos. La experiencia educativa podría ser un medio para metabolizar estos conocimientos en vez de acumularlos como saberes enciclopédicos y un medio para conectar la cognición con la emoción. Se podría concluir que todos estos conceptos circunscriben al ser humano como ser integral, teniendo en cuenta que es un ser activo en permanente aprendizaje, o un ser "inacabado" (Freire, 2018, p.49).

Podría ser necesario tener en cuenta que el muestreo de esta investigación fue no probabilístico, por lo que quizás sería interesante en futuros trabajos seguir indagando acerca de las representaciones de estudiantes y docentes utilizando otro tipo de muestra. Además, para futuras investigaciones resultaría importante re-considerar de qué manera se juega dentro de las posibilidades que ofrece un medio ambiente socio-cultural determinado (IPA Ed., 1996). Por ello, se podrían estudiar variables que no se han considerado en esta indagación, como por ejemplo la perspectiva de género, la incidencia de las políticas públicas o el contexto socioeconómico de los actores institucionales, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (1996). La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aiqué.
- 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* (pp. 61-86). Buenos Aires: Paidós.
- 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). Facultad de Psicología 8/14 - 04/11/2018. Buenos Aires: Noveduc.
- Brooker L. y Woodhead M. (ed) (2013). *El derecho al juego*. Reino Unido: The Open University.
- Bugallo, L., Raimundi, M.J., Giménez, M., Cano, V., Vargas, Y., Tamay, M.E., González, M.A., Cataldi, S., Donatti, S. & Schmidt, V. (2016) *La Intervención Psicológica en el ámbito social-comunitario. Experiencias positivas en el aula para la promoción del bienestar y el desarrollo individual y colectivo*. Buenos Aires: Eudeba - Psicología.
- Cazden, C. (1991). Discurso en clase y aprendizaje del alumno y La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos. En *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Dinello, R. (1990). *La expresión lúdico creativa*. Montevideo: Nordan
- Erausquin C. y D'Arcangelo, M. (2013). *Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos*. Buenos Aires: Facultad de Psicología UNLP y UBA. Ficha de Cátedra Psicología Educacional.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freud, S. (1919). *Obras Completas, CX: Más allá del principio del placer - 1919*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Góngora, L.C. y Cú Balán, G. (2007). Las estrategias de enseñanzas lúdicas como herramienta de calidad para el mejoramiento del rendimiento escolar y la equidad de los alumnos del nivel medio superior. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2007, Vol. 5, No. 5e.
- Gore, E. & Mazzini, M. (2010). El aprendizaje colectivo. En E., Gore & Mazzini, M., *Hacer visible lo invisible*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Hernández, F. (Coord.). (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- IPA Ed. (1996). *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Marty, F. (2002). El juego y sus implicaciones en la adolescencia. En M. Ulriksen Viñar (Ed.) *Pensar la adolescencia* (pp. 43-56). Montevideo: Trilce.

- Moreno, I. (2005). El juego y la salud. En *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Lumen
- Niremberg, O. (2006). Adolescencia, capital social y construcción de ciudadanía y La participación de los adolescentes en proyectos y sus dimensiones más relevantes. En *Participación de Adolescentes en Proyectos Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- OMS (1998). Empoderamiento para la salud. En *Promoción de la salud, Glosario*. Ginebra: OMS
- Reyes Juárez, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Rodulfo, R. (1989). Las tesis sobre el jugar (I): Más acá del juego del carretel. Las tesis sobre el jugar (II): El espacio de las distancias abolidas. Las tesis sobre el jugar (III): La desaparición simbolizada. Las tesis sobre el jugar (IV): Pequeños comienzos de grandes patologías.
- Rodulfo, R. (2012). Parte 2: Tejidos del Jugar. En *Padres e Hijos*. (pp. 73-204) Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Capítulo 6: Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En *La mente sociocultural*. Madrid: Colección de Cultura y Conciencia.
- Sarlé, P. (2012). Juego y educación infantil. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Sarlé, P. (2010). *Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sulle, A. (2014). *Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa*. Ficha de Cátedra. Publicaciones Centro Estudiantes Facultad de Psicología UBA.
- Silva Miguel, I.G. y Medianeira Tomazetti, E. (2014). La experiencia de ser alumno en las instituciones educativas formales. En *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, vol. 36, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 47-52 Brasil: Universidade Estadual de Maringá Maringá.
- Smolka, A.B. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial (pp.41-60).
- Tallis, J. (2012). *Juego y Salud*. Buenos Aires: Fundación Navarro Viola
- Vigotsky, L. (1978). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. . El papel del juego en el desarrollo del niño. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial crítica.
- Winnicott, D. (1971). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. El juego. La creatividad y sus orígenes. En D. Winnicott. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (pp. 17-45; 61-77;93-116 ; 117-127; 179-193).
- Ynoub, R. (2015). El "Diseño de investigación": una cuestión de estrategia. En *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica (Tomo II)*. Versión breve.

¿QUE SE LEE EN PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA? MODIFICACIONES EN EL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO Y EN LAS GUÍAS DE LECTURA

Villalonga Penna, María Micaela

CONICET - Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura. Argentina

RESUMEN

En este trabajo presentamos las modificaciones introducidas en el material de lectura y en las guías para la lectura del mismo, de una asignatura del primer año de Psicología. Consideramos el material bibliográfico empleado en dicha asignatura en tres períodos (2013-2015; 2016-2017; 2018-2019). Con base en hallazgos previos, decidimos incorporar mayor cantidad de textos predominantemente expositivos y en las guías de lectura, preguntas que permitieran abordar los textos polifónicos, establecer relaciones de intertextualidad, contextualizar lo que se lee e identificar conceptos clave. La revisión del material de lectura y de las guías de lectura que aquí presentamos constituye un primer paso pero es necesario considerar también cómo se enseña a leer en el marco de nuestra asignatura.

Palabras clave

Lectura - Clases textuales - Guías de lectura - Psicología

ABSTRACT

MODIFICATIONS IN THE READING MATERIAL AND IN TEXT'S READING GUIDES OF A SUBJECT

In this paper we present the modifications introduced in the reading material and in the reading guides of a Psychology first year subject. We consider the bibliographic material used in this subject in three periods (2013-2015, 2016-2017, 2018-2019). On the base of previous findings, we incorporate a greater number of predominantly expository texts and in the reading guides, questions that allow us to approach polyphonic texts, establish intertextuality relationships, contextualize what is read and identify key concepts. The revision of the reading material and the reading guides presented here is a first step and it is also necessary to consider how reading is taught in the framework of our subject.

Key words

Reading - Texts classes - Reading guides - Psychology

Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de una investigación posdoctoral en la cual uno de los interrogantes que abordamos gira en torno a qué clases de textos se utilizan en el primer año de la carrera de Psicología. Buscamos dar cuenta de las características del material de lectura en una asignatura del primer año de Psicología en el período 2013- 2017 y, teniendo en cuenta lo anterior, presentamos algunas modificaciones incluidas en el material bibliográfico en los últimos dos años. En este sentido, con base en los hallazgos de investigaciones previas realizadas en el contexto de referencia es que se han introducido paulatinamente modificaciones en el material de lectura al que acceden los estudiantes y en las guías de lectura para dicho material.

En una investigación realizada en el mencionado contexto analizamos el material bibliográfico del primer año de la carrera de psicología de una universidad estatal. Encontramos que los estudiantes usaban 'cuadernillos', que incluían fotocopias del material bibliográfico que podían o no contar con elementos que ayudaran a contextualizarlo como copias de la tapa y contratapa, página con datos de edición, índice y referencias completas. El material bibliográfico estaba constituido por textos académicos derivados de textos científicos, entre los que primaban los capítulos de libros y las fichas de cátedra. Además, estos textos eran predominantemente expositivos o argumentativos (Villalonga Penna, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016).

En otra investigación nos centramos en el desempeño de los estudiantes del primer año de Psicología en la realización de inferencias al leer textos predominantemente expositivos y argumentativos. Hallamos que al leer textos de ambas clases discursivas, mientras que algunos estudiantes reconocían elementos para contextualizar lo que se lee y realizaban inferencias conectivas y elaborativas, otros, optaron por no responder. El hecho de que hayan logrado realizar inferencias en el caso de ambos tipos discursivos, indicaría que fueron capaces de construir coherencia a nivel local y global. Sin embargo, consideramos que el alto porcentaje de ausencia de respuestas, podría indicar ciertas dificultades en todos los aspectos antes mencionados. Estos resultados nos llevaron a cuestionarnos acerca de qué ayudas pedagógicas podrían brindarse a los estudiantes en tanto niveles lectores académicos (Villalonga Penna, Padilla, Carreras y Carreras, 2018, en prensa).

Asimismo, la literatura nacional (Fernández y Carlino, 2010, Estienne y Carlino, 2004) y local (Padilla, 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2010) describe cómo los alumnos y docentes reconocen que los textos en Ciencias Humanas se caracterizan por ser polifónicos, por lo que su comprensión requiere considerar las diferentes perspectivas -muchas de las cuales pueden ser polémicas- y relacionar diversos autores e inferir ideas centrales que no están enunciadas explícitamente. En la universidad y, en particular en las Ciencias Sociales, la práctica habitual es la lectura de textos desde las perspectivas desarrolladas por las cátedras jerarquizando determinadas cuestiones en función del programa y punto de vista de la asignatura.

Metodología

A nivel metodológico optamos por combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación. Teniendo en cuenta categorías que se desprenden del marco teórico, analizamos los textos que componen el material bibliográfico de una materia del primer año de la carrera de Psicología en tres períodos diferentes y las guías de lectura incluidas para trabajar la bibliografía.

Resultados

En relación con el material de lectura y, tal y como se diera a conocer con anterioridad (Villalonga Penna, 2015 y Villalonga Penna y Padilla, 2016) en un comienzo la cantidad de capítulos de libros era superior a la de los documentos de cátedra. En el último período, las fichas de cátedra priman sobre los capítulos de libro, siendo que las primeras mediatizaban a los segundos.

Tabla N° 1
Frecuencia y porcentajes para las clases de textos en tres períodos

| Clase de texto | 2013-2015 | | 2016-2017 | | 2018-2019 | |
|--|-------------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | F | P | F | P | F | P |
| | Capítulo de libro | 37 | 38,5 | 57 | 65,5 | 58 |
| Ficha de cátedra | 34 | 35,4 | 22 | 25,3 | 19 | 23,5 |
| Documento de cátedra diapositivas | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 1,2 |
| Artículo de divulgación | 1 | 1,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Artículo científico | 3 | 3,1 | 5 | 5,7 | 3 | 3,7 |
| Transcripción de conferencia o clase | 11 | 11,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Trabajo científico en actas de encuentro | 6 | 6,3 | 3 | 3,4 | 0 | ,0 |
| Introducción de libro | 4 | 4,2 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Total | 96 | 100,0 | 87 | 100,0 | 81 | 100,0 |

Como podemos ver en la tabla a continuación, en un principio resultaban similares la cantidad de textos predominantemente expositivos y predominantemente argumentativos (Villalonga,

2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016) y, luego, priman los textos expositivos sobre los argumentativos

Tabla N° 2
Frecuencias y porcentajes para el tipo discursivo predominante en tres períodos

| Tipo discursivo | 2013-2015 | | 2016-2017 | | 2018-2019 | |
|-----------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | F | P | F | P | F | P |
| De predominio expositivo | 57 | 59,4 | 64 | 73,6 | 66 | 81,5 |
| De predominio argumentativo | 39 | 40,6 | 23 | 26,4 | 15 | 18,5 |
| Total | 96 | 100,0 | 87 | 100,0 | 81 | 100,0 |

Además, en relación con los dos primeros períodos (Villalonga, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016), en el tercero, se verifica la inclusión de referencias completas para el material de lectura y, en menor medida, de copia de la tapa y página con datos de edición, todos estos elementos necesarios para contextualizar lo que se lee.

Tabla N°4
Frecuencias y porcentajes para la inclusión de elementos para contextualizar lo que se lee en tres períodos

| | 2013-2015 | | 2016-2017 | | 2018-2019 | | |
|-----------------------------|-------------------------|----|-----------|----|-----------|----|-------|
| | F | P | F | P | F | P | |
| Referencias del texto | Referencias completas | 24 | 25,0 | 80 | 92,0 | 73 | 90,1 |
| | Referencias incompletas | 64 | 66,7 | 7 | 8,0 | 8 | 9,9 |
| | Sin Referencias | 8 | 8,3 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| | Total | 96 | 100,0 | 87 | 100,0 | 81 | 100,0 |
| Tapa del libro o revista | Presente | 18 | 18,8 | 11 | 12,6 | 30 | 37,0 |
| | Ausente | 51 | 53,1 | 54 | 62,1 | 31 | 38,3 |
| | No corresponde | 27 | 28,1 | 22 | 25,3 | 20 | 24,7 |
| | Total | 96 | 100,0 | 87 | 100,0 | 81 | 100,0 |
| Página con datos de edición | Presente | 12 | 12,5 | 9 | 10,3 | 30 | 37,0 |
| | Ausente | 57 | 59,4 | 56 | 64,4 | 31 | 38,3 |
| | No corresponde | 27 | 28,1 | 22 | 25,3 | 20 | 24,7 |
| | Total | 96 | 100,0 | 87 | 100,0 | 81 | 100,0 |
| Índice del libro o revista | Ausente | 69 | 71,9 | 56 | 64,4 | 50 | 61,7 |
| | No corresponde | 27 | 28,1 | 31 | 35,6 | 31 | 38,3 |
| | Total | 96 | 100,0 | 87 | 100 | 81 | 100 |

Los resultados encontrados al analizar el material de lectura durante el 2013 y 2015 y durante el 2016 y 2017 (Villalonga Penna, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016), nos llevaron a

pensar en introducir modificaciones en el material de lectura que posibilitaran a los estudiantes contextualizar lo que leen y que facilitaran la lectura y comprensión del mismo. En este sentido, no sólo creímos necesario introducir mayor cantidad de textos predominantemente expositivos y documentos de cátedra, sino también revisar las guías de lectura que se proponen a los estudiantes para acompañar la lectura de dicho material.

Tuvimos en cuenta los hallazgos de la literatura nacional en torno a lo que se lee y cómo se lee en ciencias humanas (Fernández y Carlino, 2010), los hallazgos locales sobre qué se lee (Padilla, 2010; Villalonga Penna, 2015 y Villalonga Penna y Padilla, 2016) y las posibilidades y problemáticas de los estudiantes al realizar inferencias (Villalonga Penna, Padilla, Carreras y Carreras, 2018, en prensa). Para ayudar a los estudiantes a abordar los textos se propusieron modificaciones en las guías de lectura. Inicialmente, las guías de lectura eran una para cada texto de las primeras cuatro unidades temáticas del programa de estudios 2016/2017. Estas guías incluían en sus enunciados una indicación acerca de desde qué texto y autor debían responderse las preguntas. Esto ayudaba a los estudiantes a contextualizar las respuestas en el marco de los planteos de un autor específico. Sin embargo, las preguntas y consignas muchas veces apuntaban sólo a la identificación de conceptos aislados en los textos. A modo de ejemplo, presentamos a continuación el enunciado introductorio y una consigna de una de las guías:

Según la Ficha de Cátedra “De la Psicología Evolutiva a la Perspectiva del Curso Vital. Hacia un cambio de Paradigma” de Cohen Imach:

1. *Defina la Psicología Evolutiva, indicando su objeto de estudio.* Para responder a esta consigna los estudiantes debían leer y apelar a la información contenida en un apartado específico del texto, más específicamente en dos sub-apartados: “Concepto de Psicología Evolutiva” y “Objeto de estudio de la Psicología Evolutiva”. Cada uno de estos sub-apartados estaba constituido por un solo párrafo. El primer párrafo comenzaba diciendo: “El término Psicología Evolutiva alude a una rama de la psicología vinculada al estudio de los cambios y transformaciones que se dan en las capacidades, fenómenos, comportamientos y procesos psíquicos en el transcurso de la vida...”. El segundo párrafo comenzaba enunciado “El objeto de estudio de la Psicología Evolutiva son los procesos psicológicos que van cambiando a lo largo del tiempo, determinando el patrón de los comportamientos denominado normales o esperables para cada etapa de la vida” (Cohen Imach, 2018, p.1).

La consigna apuntaba a que los estudiantes puedan leer y recuperar del texto información casi específica y casi literal. Cabe señalar que este tipo de preguntas puede resultar sumamente útil para que los estudiantes al leer no pasen por alto cuestiones que resultan centrales en cuanto a los temas del programa. Sin embargo, no abren la posibilidad de vincular múltiples fuentes discursivas al trabajar un tema del programa o contextualizar lo que se lee de manera reflexiva.

Con base en esta observación se pensó en la elaboración de guías con preguntas y consignas que invitaran a los estudiantes a contextualizar lo que leen, identificar conceptos centrales en los textos, trabajar las polifonías de voces presentes en los textos y vincular múltiples fuentes discursivas –es decir, establecer relaciones de intertextualidad –.

1. En el programa de la materia identifica la unidad temática, el tema que abordaremos y la bibliografía correspondiente al mismo.
2. ¿Qué autores debes leer para este tema?, ¿qué clase de textos son?
3. ¿Quiénes son los autores?, ¿cuál es la fecha de publicación de los textos?, ¿qué nos dicen estos datos?, ¿quién edita los textos?
4. ¿A qué público estarán dirigidos los textos?, ¿cómo se infiere esto? Teniendo en cuenta esto ¿con qué propósito leerías el texto?
5. ¿El texto es una fuente primaria o secundaria?
6. Lee los apuntes de la clase teórica.
7. Lee de manera exploratoria los textos sin marcar nada.
8. ¿El autor “coopera con el lector”? Si lo hace ¿en qué notás esto?

Las preguntas 1 a 5 apuntan que los estudiantes puedan identificar aspectos para contextualizar lo que se lee y analizarlos de manera crítica. Leer teniendo en cuenta estos aspectos permite comprender anticiparse a cuál es la intención del autor y comprender qué valor posee el texto a leer en el marco de la asignatura, así como aproximarse a que relevancia pueden tener las cuestiones o conceptos que se desarrollan en los textos en el marco de la disciplina psicológica.

9. Lee detenidamente cada uno de los textos e identifica ideas principales y secundarias. Marca aquellas cuestiones que se hayan desarrollado en la clase teórica.

Esta pregunta implica que los estudiantes puedan visibilizar cuáles aspectos de los planteados por los autores son focalizados en la clase teórica y comprender mejor que perspectiva es la de la cátedra.

10. De cada texto realiza un esquema con la estructura de los mismos (respetando título y subtítulos).
11. Con los esquemas, compara que cuestiones se desarrollan en unos textos y no en otros.

Las consignas se centran en que los estudiantes puedan aproximarse a la estructura global de los textos-macroestructura textual- y puedan comenzar a relacionar los diferentes textos que permiten abordar el tema del programa.

12. Identifica las definiciones de Psicología Evolutiva y Psicología del desarrollo y compáralas. Ten en cuenta qué términos o palabras resultan recurrentes o se repiten en las mismas ¿por qué se repetirán estos términos?
13. Desde el texto de Bianchi y Cohen Imach ¿qué autores y qué contribuciones de los mismos se indican como fundamentales para la conformación y consolidación de la Psicología Evo-

lutiva? Incluye esta información en el esquema elaborado con la estructura global del texto para que no pierdas de vista las semejanzas y diferencias entre los textos de estos autores.

14. Compara los textos de Bianchi y Cohen Imach en cuanto a: definiciones de Psicología Evolutiva, antecedentes de la Psicología Evolutiva, objeto, método y características de la Psicología Evolutiva. Incluye esta información en el esquema elaborado con la estructura global del texto para que no pierdas de vista las semejanzas y diferencias entre los textos de estos autores.

La consigna 12 implica que los estudiantes puedan analizar definiciones y compararlas pero sin perder de vista desde qué autor se propone cada una, es decir, que puedan trabajar sobre las múltiples voces a las que apela la autora del texto. La consigna 13 también apunta a que los estudiantes puedan abordar la polifonía de voces presente en cada texto y comparar esta inclusión de voces que hacen los autores entre sí. La consigna 14 se centra en los estudiantes puedan identificar en los textos cuestiones que son centrales en cuanto a la formulación del tema en el programa y que establezcan relaciones de intertextualidad entre los autores pero sin perder de vista que plantea cada uno.

15. Qué críticas señala Cohen Imach a la Psicología Evolutiva. Cómo relaciona la autora estos cuestionamientos con el nacimiento de la Psicología del desarrollo.
16. Qué antecedentes identifica Cohen Imach para esta disciplina.
17. Desde Cohen Imach Cómo se define la Psicología del desarrollo, cuál es su objeto de estudio y cuáles son sus métodos. Cómo se relaciona esto con los metamodelos teóricos para estudiar el desarrollo.
18. Qué relación plantea Cohen Imach entre la Psicología del Desarrollo y el Enfoque del Curso Vital
19. Identifica los principales antecedentes históricos del Enfoque del Curso Vital que señala Cohen Imach.

Estas consignas hacían necesaria la identificación de información específica en los textos -por ejemplo, críticas a la Psicología Evolutiva; definición, objeto de estudio y métodos de la Psicología del Desarrollo; relación entre Psicología del Desarrollo y Enfoque del Curso Vital; antecedentes históricos del Enfoque del Curso Vital-. Se solicita a los estudiantes que puedan analizar cuestiones de la microestructura textual. También, que puedan hacer relaciones de intertextualidad entre estos aspectos -es decir que, estas preguntas implican vincular múltiples voces o discursos provenientes de diferentes textos, es decir, abordar una polifonía de voces de autores para trabajar un tema del programa-.

20. Identifica los conceptos principales de este enfoque. Piensa en ejemplos para estos conceptos.
21. Identifica las características del Enfoque y piensa en ejemplos para cada una de ellas.

Estas últimas consignas buscan que los estudiantes puedan confrontar el discurso expuesto en los textos con sus experiencias cotidianas, con la realidad a fin de que comprender que los conceptos les pueden permitir “leer” la realidad. Se trata de comenzar a enseñar a los estudiantes a generar analogías entre la teoría y la realidad para facilitar el aprendizaje significativo de algunos conceptos.

Entonces, en consonancia con la literatura nacional (Fernández y Carlino, 2010, Estienne y Carlino, 2004) y local (Padilla, 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2010), las preguntas y consignas de las guías de estudio incluidas apuntan a poder visibilizar la polifonía de los textos y a vincular múltiples fuentes discursivas, jerarquizando determinadas cuestiones o conceptos que resultan centrales desde la perspectiva de la cátedra.

Conclusiones

En este trabajo hemos buscado dar cuenta de algunos cambios introducidos en el material de lectura de una asignatura del primer año de Psicología. La razón de inclusión de estos cambios fue facilitar a los estudiantes la comprensión del material de lectura.

Se buscó que primaran los textos expositivos, que los documentos de cátedra mediatizaran la lectura de capítulos de libro, que los textos contaran con elementos para ser contextualizados. En cuanto a las guías de estudio que acompañan la lectura de este material, se tomaron en consideración las preguntas y consignas propuestas originalmente, las cuales apuntaban a que los estudiantes pudieran recuperar de los textos conceptos específicos relativos a los temas según el enfoque de la cátedra y que pudieran ejemplificar dichos conceptos con observaciones cotidianas. Con base en este material, se incorporaron preguntas y consignas que invitaran a los estudiantes a contextualizar de manera reflexiva lo que leen, trabajar las polifonías de voces presentes en los textos, vincular múltiples fuentes discursivas -es decir, establecer relaciones de intertextualidad- y, además, identificar conceptos centrales en los textos.

Consideramos que este primer paso en torno a la revisión del material de lectura y de las guías de lectura no resulta suficiente por sí mismo, ya que es necesario avanzar en cómo se enseña a leer en el marco de nuestra asignatura y nuestra comunidad disciplinar. En este sentido, nos encontramos trabajando en torno a cómo se configuran prácticas lectoras áulicas a fin de que en las mismas leer sea una herramienta epistémica y no sólo una forma de adquisición de información memorística. Sobre este último punto, el hecho de contar con guías que acompañan la lectura que promuevan la contextualización de lo que se lee y las relaciones de intertextualidad, creemos que es un avance en la construcción de espacios de enseñanza dialógicos en los que sea posible comenzar a relacionar múltiples fuentes discursivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P., & Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 29, 174-177.
- Cohen Imach, S. (2018). De la Psicología del desarrollo al Nefoque del curso vital. Hacia un cambio de paradigma. Documento de Cátedra. Psicología del Curso Vital I. Facultad de Psicología, UNT.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿ En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E.A. (2010). Argumentative skills in academic literacy. *Revista d'innovació educativa*, 4, 1-12.
- Villalonga Penna, M.M. (2015). ¿Qué clases de textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? Material de Estudio y perspectivas docentes. En B. Gabbiani y V. Orlando (Coord.) *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata* (pp. 45-66). Montevideo: Universidad de la República.
- Villalonga Penna, M.M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? Organización del material bibliográfico, elementos para contextualizarlo, clases de textos y tipos discursivos predominantes. *Educacao e Pesquisa*, 43 (2), 515-533.
- Villalonga Penna, Padilla, M.M., Carreras, M.P., Carreras, M.A. y Padilla, C. (2018). Leer en el primer año de Psicología: tipos discursivos e inferencias. *Revista Iberoamericana de Educación, en prensa*.

INTERVENCIONES SUBJETIVANTES EN EL TRABAJO CON UNA NIÑA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

Yapura, Cristina Verónica
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Las reflexiones que se presentan en este escrito remiten a la experiencia de trabajo clínico con un grupo de tratamiento psicopedagógico, focalizando el análisis en el caso de una niña que presenta algunas restricciones en su producción simbólica. En su proceso terapéutico, se visualizan algunas transformaciones considerando su dinámica intersubjetiva e intrapsíquica y la complejidad representativa. Son importantes también, las condiciones psíquicas de los adultos a cargo de la crianza y la reflexión sobre nuevos modos para sostener el tratamiento. La Psicopedagogía Clínica trabaja con los procesos de simbolización, los procesos subjetivos y el aprendizaje escolar de niños y adolescentes nutriéndose con aportes del Psicoanálisis Contemporáneo. Las hipótesis de trabajo que surgen a partir de esta y otras experiencias clínicas, se inscriben en el proyecto de investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, de la Facultad de Psicología (UBA), denominado: "Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones. Las perspectivas que se abordan en las supervisiones considerando el pensamiento clínico del terapeuta a partir de la reflexión del trabajo con el caso clínico, permiten resignificar las intervenciones y acondicionar el encuadre según sea necesario de acuerdo al proceso de terapéutico del paciente.

Palabras clave

Procesos de simbolización - Tratamiento psicopedagógico grupal - Intervenciones subjetivantes

ABSTRACT

SUBJECTIVE INTERVENTIONS AT WORK WITH A GIRL IN PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT

The reflections presented in this paper refer to the experience of clinical work with a group of psychopedagogical treatment, focusing the analysis on the case of a girl who presents some restrictions in her symbolic production. In its therapeutic process, some transformations are visualized considering its intersubjective and intrapsychic dynamics and the representative complexity. Also important are the psychic conditions of the adults in charge of the upbringing and the reflection on new ways to sustain the treatment. Clinical Psychopedagogy works with the processes of symbolization, subjective processes and school learning of children and adolescents nurtured with contributions

of Contemporary Psychoanalysis. The work hypotheses that arise from this and other clinical experiences, are part of the research project of the Chair of Clinical Psychopedagogy, Faculty of Psychology (UBA), called: "Contemporary subjective and symbolic processes engaged in learning School: new conceptualizations and interventions. The perspectives that are approached in the supervisions considering the clinical thought of the therapist from the reflection of the work with the clinical case, allow to resignify the interventions and to prepare the frame as necessary according to the therapeutic process of the patient.

Key words

Symbolization processes - Group psychopedagogical treatment - Subjective interventions

Introducción:

Desde la cátedra de Psicopedagogía Clínica, el trabajo clínico es abordado a partir de la problematización de los modos de producir simbólicamente de cada paciente considerando el encuadre en el que se encuentre. En el caso de los grupos de tratamiento psicopedagógico, cada equipo de terapeuta busca trabajar cada caso desde una mirada compleja e investigativa y singular, se integran articulaciones teórica-clínicas en la búsqueda de estrategias y en el pensamiento de las intervenciones que generen transformaciones psíquicas en cada niño o adolescente.

Actualmente, el proyecto de investigación en curso, se propone profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje de niños y adolescentes, con el propósito de comprender los procesos de producción de conocimientos e intervenir sobre sus problemáticas desde una perspectiva compleja que integre todas las dimensiones comprometidas a partir desde un diagnóstico no estigmatizante y una propuesta de tratamiento compleja.

Esta perspectiva requerirá gestar todas las articulaciones necesarias para trabajar en cada problemática singular conceptualizadas con aportes del psicoanálisis contemporáneo y puestas en relación con la dimensión institucional en la que se inscribe cada niño o púber, según lo requiere la conflictiva presentada.

El caso Vanina, que se pondrá de relieve en este escrito, permitirá trabajar sobre la metodología con la que se abordan clínicamente cada problema de simbolización y los modos de pensar las intervenciones y el trabajo terapéutico en vistas a producir

transformaciones psíquicas que le permitan aprender con sentido e incorporarse saludablemente al encuadre institucional. Los marcos teóricos con los que se construyen nuestras reflexiones e intervienen en la experiencia clínica expresan que los procesos de simbolización involucran los trabajos de imaginación y de reflexión como condiciones indispensables para la creación de sentido en articulación con las significaciones sociales. El aprendizaje escolar involucra el trabajo de la imaginación, este es entendido como actividad figurativa, creadora y radical que combina y entrelaza diversas materialidades expresivas (afectos, emociones, imágenes, palabras) orientadas a la construcción de pensamientos (Álvarez y Cantú, 2017).

El trabajo de reflexión se constituye como la vuelta necesaria del pensamiento sobre sí mismo, para cuestionarse sus presupuestos y sus fundamentos, para interrogarse sobre sus contenidos y para crear nuevas figuras de lo pensable. La articulación de los procesos imaginativos y reflexivos en los trabajos de simbolización implica una objetualización de la interpretación de la experiencia. Este es uno de los objetivos del trabajo terapéutico.

El trabajo clínico: Grupo de tratamiento con niños

Se presentan a continuación, un caso clínico que permitirán visualizar el trabajo clínico e investigativo visualizando las principales restricciones simbólicas y el trabajo elaborativo producido a partir de las intervenciones subjetivantes generadas por los terapeutas.

Caracterización del grupo de tratamiento al que pertenece Vanina:

- El grupo está conformado por 6 niños entre 7 y 8 años. El agrupamiento responde a mantener una similitud en la franja etaria.
- Asisten a 3ero y 4to grado del Nivel Primario de Instituciones Educativas de la Ciudad de Buenos Aires.
- Tiene un terapeuta y una terapeuta a cargo del grupo.
- Tiene una frecuencia semanal, con duración de una hora.
- Lugar: aulas de la Facultad de Psicología de la UBA.

Las terapeutas a cargo del grupo, conocen las historias vitales de cada paciente, cuentan con un material clínico que está organizado con las entrevistas desgrabadas de historia vital, motivo de consulta, primera entrevista con el paciente y demás entrevistas con material proyectivo y su correspondiente análisis, además se construye una síntesis diagnóstica que ayuda a vislumbrar de manera condensada, los modos predominantes de simbolizar considerando la complejidad de la actividad representativa en sus distintas modalidades.

Este material dilucidado en las entrevistas diagnósticas, es puesto en juego durante el tratamiento y sirve para que cada terapeuta pueda intervenir a partir de la puesta en juego de su pensamiento complejo que articula las asociaciones del presente, lo que trae cada niño de la vida cotidiana, la modalidad predominante - que en estos casos son restrictivas y responden a algún padecimiento- y aspectos de las transmisiones parentales

significativos e incidentes en las conflictivas actuales.

En cada sesión de tratamiento, en un primer momento, se proponen y se producen intercambios entre pares, en este momento traen algunos sucesos de la semana, situaciones escolares, hechos producidos en el marco familiar, situaciones ocurridas con amigos/amigas, en otro caso, alguno se presenta silenciosamente sin decir palabra, o con una posición corporal que evidencia retraimiento o poco investimento al espacio, también puede advertirse a algún paciente con una presentación predominantemente corporal deambulando por el aula, por el piso o realizando alguna acción mediada por su propio cuerpo.

Durante estas instancias o transcurrida la sesión, cada terapeuta va interviniendo con alguna pregunta, afirmación o indagación que ayuda a cada niño o niña al despliegue de su conflictiva otorgando posibilidades de pensarse en sus acciones, historizarse u organizarse a nivel discursivo. En otros, es pertinente el silencio o acompañamiento corporal a la par del paciente.

En un tiempo de la sesión, los terapeutas trabajan con un consigna que pueden escribir, plasmar o no, en el cuaderno o en cualquier material con que cada paciente cuenta en todas las sesiones con el fin de contribuir a la complejización de su actividad imaginativa. A veces la consigna está vinculada con uno de los pacientes y puede extenderse a todos los que conforman el grupo. En otras oportunidades, las consignas se dan de manera singular y cada paciente recibe una propuesta de trabajo que lo ayude a tramitar y dinamizar sus propias conflictivas. (Schlemenson, 2009)

Para analizar y pensar las diferentes problemáticas de cada niño o niña, se elaboraron dimensiones de análisis que viabilizan la comprensión de cada modalidad de productividad simbólica. Así también, este modelo complejo, sirve para la visibilidad de los aspectos progredientes y regredientes de cada paciente, buscando pesquisar la procesualidad y singularidad de cada niño. Las dimensiones que consideramos son: Dinámica intersubjetiva, situaciones y conflictos predominantes, modos de circulación del afecto y complejidad de la productividad simbólica. (Schlemenson, 2009)

Vanina:

Grupo familiar conviviente:

- Madre: Estela (24 años, Boliviana, desocupada)
- Pareja de la madre: Juan (38 años, Boliviano, trabaja en construcción)
- Hijo de la pareja: Juan (3 años, Argentino, asiste al jardín)
- Motivo de consulta por el cual son derivados por la institución escolar: olvidos, dificultades para memorizar, leer y escribir.
- Algunas características de las transmisiones parentales: desorganización discursiva, dificultades en la dicción y transmisión de sentidos. El contenido de la historia violenta difícilmente elaborable. Modalidad y oferta adaptativa.

Modalidades prevalentes en Vanina: productividad simbólica empobrecida, inclusión de componentes fantasmáticos. Modalidad expansiva, fuerte compromiso corporal. Estrategias compensatorias para favorecer la transmisibilidad. Apropiación restrictiva del código lecto-escrito y las series numéricas.

En esta etapa de tratamiento, asiste con continuidad al grupo, mantiene una total transferencia con el espacio, su modo de vinculación con el objeto y sus pares es predominantemente corporal expresado en juegos que propone. Al contactarse con la referencia de lo escolar utiliza recursos de evasión e inhibición reflejando fragilidad narcisista.

A partir de las sesiones semanales, las crónicas sobre las mismas y los espacios reflexivos generados en las supervisiones sobre las características singulares de los modos predominantes de productividad de Vanina, se pueden puntualizar algunos de sus conflictos predominantes:

- Registro de sus propias limitaciones. Repliegue subjetivo.
- Cierre – fragilidad narcisista frente a situaciones conflictivas. Evade el intercambio cuando se ve implicada algo de sus sentimientos o conflictivas y anula la propia productividad.
- Modalidad defensiva de control. Establece vínculos duales como vía de despliegue de su actividad representativa, no siempre lograda.
- Desorganización/ dificultades en la transmisibilidad de situaciones conflictivas. Discurso confuso.

Modalidad de circulación del afecto en Vanina:

- Modos primarios con predominio corporal en juegos y vínculo con sus pares.
- Inicia actividad lúdica proponiendo el despliegue del cuerpo como forma de vinculación llegando a modos primarios.
- Busca apuntalamiento en lo concreto (busca el objeto o realiza la acción que quiere transmitir) para lograr la transmisibilidad.
- Se angustia por la dificultad de productividad frente a sus pares. Tendencias reparatorias.

Paralelamente al grupo de niños, existe el espacio de Grupo de reflexión con adultos a cargo, allí asisten los adultos a cargo de la crianza de los paciente que asisten al tratamiento grupal. Cuentan con una terapeuta a cargo.

Objetivos:

- Conocer cómo los adultos a cargo se implican y significan las dificultades de los niños, las transformaciones y permanencias que ocurren en el tratamiento.
- Hipotetizar sobre la incidencia de las relaciones intersubjetivas familiares en las características psíquicas y de simbolización de los niños.

Algunas intervenciones orientadas a favorecer procesos reflexivos en Estela:

- Modalidad de interpretación y elaboración de situaciones

conflictivas:

- Fantasías de daño irreparable en relación a la propia historia.
- Escasa experiencia anticipatoria y de expectativas de cambio.
- La palabra no se constituye como una herramienta en su historia. Si se incluye a la palabra de otros que colaboran con sus procesos de pensamiento.
- Aprendizaje es tomado como un modo de apropiación y control de información
- Intervenciones superyoicas y adaptativas.
- Inclusión de conflictivas subjetivas más complejas
- Procesos asociativos respecto a su propia historia y transmisiones para su hija

Modalidad de circulación del afecto:

- Semblante sufriente. Desinversión de su propia presencia
- Registros de aspectos afectivos de su hija.
- Procesos de narcisización.
- Complejización de su implicación afectiva.
- Inversión del pensamiento propio y el pensar con otros.
- Incorporación de aspectos placenteros.
- Intensa transferencia con el grupo.

Actualmente, predominan en ella juegos primarios convocando a pares a sumarse a ellos, en algunos casos otros niños o niñas la convocan sin mediar palabra tomando posición horizontal en el piso “reptando” entre los bancos de las aulas donde se desarrolla la sesión, iniciando así un juego de persecución. A partir de las intervenciones de los terapeutas con alguna consigna o agregado en el juego, puede encontrar placer en el intercambio surgiendo cierta manifestación de lo afectivo.

También emerge la hostilidad, frente algunos temas que le producen malestar, puede responder de manera cerrada, con tono de enojo y cortante. Estas nuevas formas se instauran pudiendo cortar con modos repetitivos y vacíos.

Reflexiones clínicas sobre el caso:

El grupo en general, y cada caso, lleva a profundizar en la reflexión sobre los modos de intervención adecuados teniendo en cuenta cada modalidad de simbolización y considerando el encuadre grupal psicopedagógico. Se trabajó con el concepto de acondicionamiento del encuadre y la idea de considerar las características subjetivas del paciente, aquí es posible pensar en el papel del terapeuta en relación al encuadre y su sostenimiento a través de la generación de una red de contención donde si existan posibilidades de elaboración y movilidad de acuerdo a sus modos singulares de productividad. También, desde los aportes de Green (2002), es posible considerar la existencia de aspectos movibles, tales como la asociación libre de cada paciente y dejar abierta esa posibilidad de trabajar con los contenidos singulares y heterogéneos que cada uno trae a sesión. Así también los puntos permanentes constituidos por los aspectos formales del espacio que aseguran la expectativa de instalación de la transferencia y la contratransferencia, permitiendo que la

atención flotante propicie y de lugar a la emergencia de consideración de la heterogeneidad.

El encuadre puede presentarse como una condición de posibilidad sin rigidizarse ni estereotiparse, transformándose en un espacio de potencialidad, sobre todo si existe un trabajo de simbolización del terapeuta, se trata, de pensar en la ruptura de un encuadre instituido y dar lugar a inclusión instituyente del trabajo simbólico del terapeuta que dé lugar a procesos creativos. Nuestras prácticas clínicas actuales, nos llevaron a pensar en los propios límites, en los límites de nuestros pacientes y en lo que esto significa para el trabajo terapéutico. Si nos interrogamos sobre nuestras propias dificultades, carencias, y la complejidad de las problemáticas que nos llevan a reflexionar constantemente en nuestras intervenciones, estaremos en mejores condiciones de brindar espacios de potencialidad simbólica. Vanina interpela permanentemente la práctica, su silencio, su funcionamiento a puro cuerpo, su hostilidad y su retracción frente a la posibilidad de producir algo de lo escolar.

Aspectos que veces son considerados como procesos regredientes en uno u otro paciente, por ejemplo, el cierre, el silencio y la retracción o respuestas que buscan evitar el conflicto, se ponen en juego, también con otros aspectos progredientes, tales como habilitar un lugar de reconocimiento, de curiosidad frente a lo que experimenta con su propio cuerpo, abriendo la oportunidad de nombrar, decir algo de lo que percibe promoviendo una transformación de lo más primitivo y primario en algo que tiene sentido y remite a lo más subjetivo.

En definitiva, el trabajo del terapeuta a través de intervenciones subjetivantes, se trata de trabajar en la función objetalizante, en la construcción de una expectativa anticipada de satisfacción. Esta función se caracteriza por su desplazamiento y su metaforización ilimitada y abarca el proceso por el cual aspectos del funcionamiento psíquico alcanzan el rango de objetos, incluyendo el propio trabajo del pensamiento. La interpretación de la experiencia, al ser siempre una metabolización de la conflictiva, tiene una función imprescindible para el mantenimiento de una cierta unidad y estabilidad reconocidas por el sujeto con una función identitaria. (Álvarez, 2010)

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Bs. As., Ed. Teseo.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). "Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo". En Álvarez, P. et al *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Entreideas.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable* (J. Algasi Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Green, A. (2002). *Reflexiones sobre el encuadre*, Primer coloquio APA - SPP, París.
- Green, A. (2010). *Pensamiento Clínico*, Amorrortu. Bs. As.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

POSTERS

ESTUDIO SOBRE GRADUADOS DE POSGRADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS (CEI) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR)

Cono, Ana Laura; Aranda, Pilar; Elizalde, Martina
Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Los estudios sobre inserción profesional y/o académica de graduados posibilita indagar aspectos interrelacionados: articulación formación/problemáticas sociales, relación formación/práctica laboral, titulación/mejora laboral, etc. Actualmente existen escasas investigaciones en Argentina, orientadas al nivel del grado. Existen numerosos estudios que ponen de manifiesto la importancia del tema para la evaluación y planificación en educación superior, fundamentalmente en Latinoamérica. Son objetivos de este trabajo: caracterizar a los egresados del CEI-UNR; conocer su situación académica y/o profesional; analizar su opinión sobre la formación recibida. El diseño general de la investigación es descriptivo transversal (Montero y León, 2002), centrado en el análisis descriptivo de la información sobre egresados suministrada por cada carrera y la aplicación de un cuestionario a graduados. La muestra es de 40 egresados de 7 carreras de posgrado del CEI (período: desde el inicio de cada carrera hasta 2017). En términos generales, los resultados indican que los graduados tienen una valoración positiva de la formación, destacando; nivel académico de docentes, metodología de enseñanza, evaluación, contenidos, efectos en la formación. Por otra parte, los resultados muestran que la obtención de mayores ingresos económicos no estuvo presente en las expectativas iniciales ni en los beneficios posteriores a la graduación.

Palabras clave

Seguimiento - Graduados - Carreras - Posgrado

ABSTRACT

STUDY ABOUT GRADUATES WITH POSTGRADUATE DEGREES FROM THE CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS (CEI, CENTER OF INTERDISCIPLINARY STUDIES) OF THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR, NATIONAL UNIVERSITY OF ROSARIO)

Studies about academic and/or professional insertion of graduates allows to inquire into interrelated aspects: articulation academic training / social issues, relation academic training / labor practice, degree / labor improvement, etc. Currently exist few studies in Argentina focused on undergraduate level. Exist several studies showing the importance of the topic for evaluation and planification in superior education, mainly in Latin America. Are goals of this work: characterize graduates of CEI-UNR; know

their academic and/or professional situation; analyze their opinion about received training. The general design of the research is cross-sectional descriptive (Montero and León, 2002), centered in the descriptive analysis of the information about graduates provided by each school of postgraduate courses and in conducting a survey to graduates. The sample is comprised by 40 graduates from 7 schools of postgraduate studies of the CEI (period of study: since the beginning of the postgraduate course of each school until 2017) Overall, the results show that the graduates have a positive assessment of the received training, highlighting: the professors' academic level, the teaching and evaluation methodology, the contents and their effects on the training. On the other hand, results show that obtaining higher economic incomes was not present in initial expectations nor in benefits following graduation.

Key words

Following - Graduates - Postgraduate

BIBLIOGRAFÍA

Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 5003-508

BLOQUEO, FORMACIÓN DE CONCEPTOS Y PICTOGRAMAS: BLOQUEO SEGÚN MODALIDAD DE ESTÍMULO

Correa Freisztav, Manuel; Valentini, Delfina; Giordano Furchi, Antonella
Instituto de Biología y Medicina Experimental. Argentina

RESUMEN

Las Clases de Equivalencia de Estímulos (CEE) son un paradigma experimental para el estudio de la formación de conceptos y el surgimiento del lenguaje. Se evaluó si distintas modalidades de estímulos (i.e. pictórica o pseudo-lexical), generan diferentes efectos de bloqueo en la formación de CEE. Once sujetos fueron entrenados en cuatro clases de cuatro estímulos. Dos clases de tres no-palabras (A-B-C) y una imagen abstracta (X). Y las otras dos, compuestas de tres imágenes abstractas (A-B-C) y una no-palabra (X). Durante el entrenamiento los estímulos bloqueados (X) sólo fueron entrenados de manera compuesta con los estímulos competidores (A). Posteriormente, se evaluó la emergencia de relaciones derivadas para cada elemento de los estímulos compuestos por separado. Se observó un efecto de bloqueo para las relaciones derivadas que incluyeron los estímulos bloqueados (X). Se encontró que el uso de imágenes interfiere en la inclusión de palabras novedosas al concepto. Se visibiliza un mayor efecto de bloqueo cuando las CEE están formadas por estímulos pictóricos y el estímulo bloqueado es pseudo-lexical (i.e. clase 1 y 2).

Palabras clave

Aprendizaje - Conceptos - Pictograma - Bloqueo

ABSTRACT

BLOCKING, CONCEPT FORMATION AND PICTOGRAMS

The Stimulus Equivalence Classes (SEC) are an experimental paradigm for the study of the formation of concepts and the emergence of language. It was evaluated if different modalities of stimuli (i.e. pictorial or pseudo-lexical), generate different blocking effects in the formation of CEE. Eleven subjects were trained in four classes of four stimuli. Two classes of three non-words (A-B-C) and one abstract image (X). And the other two, composed of three abstract images (A-B-C) and one non-word (X). During training the blocked stimuli (X) were only trained in a compound manner with the competing stimuli (A). Subsequently, the emergence of derived relationships for each element of the composite stimuli was evaluated separately. A blocking effect was observed for the derived relationships that included the blocked stimuli (X). It was found that the use of images interferes in the inclusion of new words to the concept. A greater blocking effect is visible when the SEC are formed by pictorial stimuli and the blocked stimulus is pseudo-lexical (i.e. classes 1 and 2).

Key words

Blocking - Learning - Concepts - Pictogram

BIBLIOGRAFÍA

- Menéndez, J., Sánchez, F.J., Avellaneda, M.A., Idesis, S. A. & Iorio, A.A. (2017). Effects of Mixed Training Structures on Equivalence Class Formation. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 17(3), 291-303.
- Polti, I. (2014). Correlatos neurobiológicos de la formación de los conceptos en humanos. En Fiorentini, L & Yorio, A (Ed.), *Formación de conceptos: aspectos teóricos y aplicados*, (pp. 24-46).
- Rehfeldt, R.A., Dixon, M.R., Hayes, L.J., & Steele, A. (1998). Stimulus equivalence and the blocking effect. *The Psychological Record*, 48(4), 647-664.
- Solman, R.T., Singh, N.N., & Kehoe, E.J. (1992). Pictures block the learning of sightwords. *Educational Psychology*, 12(2), 143-153.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior: A research story*. Authors Cooperative.

ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN CONTEXTO EDUCACIONAL Y JURIDICO

Crespi, Melina; García Labandal, Livia Beatriz
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Las competencias socioemocionales representan un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para comprender y regular adecuadamente las emociones (Bisquerra y Pérez, 2007). El Inventario de Competencias Socioemocionales-ICSE (Mikulic & Cols, 2013) ha sido construido para evaluar nueve competencias: autoeficacia, optimismo, asertividad, conciencia, expresión, regulación emocional, empatía, prosocialidad y autonomía. Este estudio se propone aportar evidencias de la validez ecológica obtenida al evaluar las competencias socioemocionales en dos contextos de relevancia: educacional y jurídico. En el contexto educacional se administró el ICSE a 173 cursantes de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología. Los resultados mostraron diferencias significativas entre el inicio y la finalización de las prácticas docentes, advirtiéndose un incremento luego de las mismas, en asertividad y regulación emocional. En el contexto jurídico, se administró el ICSE a 153 adultos infractores de la ley penal y a 150 adultos sin antecedentes delictivos. Los infractores registraron niveles más bajos en empatía, conciencia, expresión y regulación emocional. Los hallazgos de los estudios realizados evidencian la necesidad de tener en cuenta las características específicas de los contextos evaluativos al seleccionar pruebas para evaluar las competencias socioemocionales, ya que no todos los instrumentos disponibles han demostrado su validez ecológica.

Palabras clave

Competencias Socioemocionales - Profesores en formación - Infractores de la ley penal - Instrumentos

ABSTRACT

STUDY OF SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES IN EDUCATIONAL AND LEGAL CONTEXT

Socio-emotional competencies represent a set of skills, knowledge and attitudes necessary to adequately understand and regulate emotions (Bisquerra & Pérez, 2007). The Socio-Emotional Competencies Inventory-SECI (Mikulic & Cols, 2013) has been design to evaluate nine competencies: self-efficacy, optimism, assertiveness, conscience, expression, emotional regulation, empathy, prosociality and autonomy. This study aims to provide evidence of the ecological validity obtained when evaluating socio-emotional competencies in two contexts of relevance: educational and legal. In the educational context, the

ICSE was administered to 173 students of Special Didactics and Practice of the Teaching of Psychology Teaching. The results showed significant differences between the beginning and the end of the teaching practices, noting an increase after the same, in assertiveness and emotional regulation. In the legal context, the ICSE was administered to 153 adult offenders of the criminal law and to 150 non-delinquent male subjects. Offenders registered lower levels of empathy, awareness, expression and emotional regulation. The findings of the studies show the need to take into account the specific characteristics of the evaluative contexts when selecting tests to evaluate the socio-emotional competencies, since not all the available instruments have demonstrated their ecological validity.

Key words

Socio-emotional competences - Teacher in training - Offenders - Psychological tests

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. & Mayer, J. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M., Mayer, J., & Warner, R. (2004). Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Donohue, E. & Moore, D. (2009). When is an offender not an offender? Power, the client and shifting penal subjectivities. *Punishment & Society-International Journal of Penology*, 11(3), 319-336.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* 36(1), 97-109, ISSN: 0379-7082, enero-junio, 2012.
- Giner, A. y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos. *Interdisciplinaria*, 32 (2), 307-330.



- Quinsey, V., Book, A. & Lalumiere, M. (2001). A factor analysis of traits related to individual differences in antisocial behavior. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 522-536.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las Competencias Socio-emocionales como factor de calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 5, 82-95.
- Taylor, J.E. (2000). Early and late starting delinquency: Correlates, outcomes, and influences. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (9-B), 4913.
- Visher, C. & Travis, J. (2011). Life on the outside: Returning home after incarceration. *The Prison Journal*, 91, 3, 102-119.

EDUCACIÓN HOLÍSTICA. UN ENSAYO EN UN CURSO UNIVERSITARIO DE ESTADÍSTICA

Hoyos Paez, Carmen; Alvarez Ponte, Lucía Inés; Galibert, María Silvia
Universidad de Buenos Aires¹. Argentina

RESUMEN

El término “holístico” remite a totalidad, integración, armonía en sí y con el todo. Educación holística(EH) es una manera de concebir la educación tomando en cuenta a la persona en sí misma, en relación a los demás y al cosmos. Persigue el significado de la vida y estima valores universales como el amor y la paz Así, la educación se vuelve placentera, transformadora del propio entorno, con repercusión en la sociedad y en la humanidad (Assmann,2002). Castillo y Marín(2009) destacan la necesidad de una visión holística de la educación universitaria. Gluyas et al(2015) plantean un modelo de EH para la enseñanza de las artes. La cosmovisión holística sintoniza con los avances en neuropsicología que reconoce la especialización de los hemisferios cerebrales y con el modelo de inteligencias múltiples de Gardner(2001). Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se proponen como una herramienta de innovación educativa. En este trabajo se presenta un ensayo para implementar el enfoque de EH y las TIC en un curso de Estadística, Facultad de Psicología, UBA. La experiencia se realiza en una comisión para determinar cuánto se puede generalizar al resto de la Cátedra. Se discuten ventajas y limitaciones.

Palabras clave

Educación holística - TIC - Innovación educativa - Estadística - Estudiantes universitarios

ABSTRACT

HOLISTIC EDUCATION. AN ESSAY AT A UNIVERSITY STATISTICS COURSE

The term “holistic” refers to totality, integrity, harmony in itself and with the whole. Holistic Education (HE) is a way of conceiving education taking into account the person in itself, in relation with others and with the cosmos. It pursues the meaning of the life and appreciates universal values such as love and peace. Thus, education becomes pleasant, capable to transform the own environment with repercussions on society and humanity (Assmann, 2002). Castillo & Marín (2009) point out the need for a holistic view of university education. Gluyas et al (2015) propose a model of HE for the teaching of arts. Holistic worldview is in tune with advances in neuropsychology that recognize the specialization of brain hemispheres and with the multiple intelligences model of Gardner (2001). By the other hand, new

information and communication technologies (ICT) are proposed as a tool of educational innovation. This work presents an essay to implement EH approach and ICT in a course of Statistics, Psychology School, University of Buenos Aires. The experience is carried out in one group to determine how much of it is able to generalize to the rest of the Cathedra. Advantages and limitations are discussed.

Key words

Holistic education - ICT - Educational innovation - Statistics - University students

NOTA

¹Universidad de Buenos Aires (UBACyT2018 20020170100200BA y 20020170200001BA) Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT-2017-3226)

BIBLIOGRAFÍA

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Castillo Cedeño, I. y Marín Gutiérrez, C. (2009). *Revista Electrónica Educare XIII*, 1, 135-143. Costa Rica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Gluyas Fith, R., Esparza Parga, R., Romero Sánchez, M. y Rubio Barrios, E. (2015). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15,3. Costa Rica.

EXPLORACIÓN VOCACIONAL EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE SECUNDARIA: PRESENTACIÓN PRELIMINAR DE UN PERFIL

Lafferriere, Francisco; Botero Rojas, Maria Camila; Delfino, Gisela Isabel
CONICET - Pontificia Universidad Católica Argentina. Argentina

RESUMEN

La exploración vocacional es un constructo central de la mayoría de las teorías del desarrollo vocacional (Jiang, Newman, Le, Presbitero & Zheng, 2019), esta es definida como conductas y cogniciones intencionadas que permiten adquirir información nueva referente a ocupaciones, trabajos y organizaciones que resulta relevante para el desarrollo vocacional de las personas (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; Zikic & Klehe, 2006). Stumpf et al. (1983) construyeron una escala (CES) para evaluar el proceso de exploración vocacional que consta de 59 ítems que se agrupan en tres dimensiones, estas son: el proceso, las creencias y las reacciones a la exploración, estas, a su vez, se subdividen en 16 variables. Se administró el CES a una muestra de 385 estudiantes de último año de secundaria de la zona metropolitana de Buenos Aires. El 56,9% son mujeres. Algunos de los datos más relevantes fueron que la muestra presentó un perfil con bajos niveles de exploración sistemática ($M=2,00$ $\min=1$ $\max=5$, $DE=0,88$), sin embargo, muestran un nivel moderado de satisfacción con la información ($M=3,34$, $DE=0,87$). En relación con el proceso de búsqueda de información prefieren la autoexploración ($M=3,39$, $DE=0,97$) por sobre la exploración del ambiente ($M=2,67$, $DE=0,88$, $t(378)=13,583$; $p<.001$; $IC=95\%-.83;-.62$).

Palabras clave

Exploración Vocacional - Desarrollo vocacional - Cuestionario de Exploración Vocacional

ABSTRACT

CAREER EXPLORATION IN STUDENTS OF THE LAST YEAR OF SECONDARY SCHOOL: A PRELIMINARY PROFILE

Career exploration is a central construct in most theories of vocational development (Jiang, Newman, Le, Presbitero & Zheng, 2019), it is defines as purposive behaviours and cognitions that gran acces to new information about occupations, jobs and organizations thats relevant to peoples vocational development (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; Zikic & Klehe, 2006). Stumpf et al. (1983) built a survey (CES) to measure the process of career exploration, it consists of 59 items that form three dimensions, these are: the proces, the beliefs and the reactions to exploration; these in turn can be divided into 16 variables.

The CES was administrated to a sample of 385 students on their last year of highschool from the metropolitan area of Buen Aires. 56.9% were female. Some of the most relevants findings were that the sample's profile showed low leves of intended-systematic exploration ($M=2.00$, $\min=1$ $\max=5$, $SD=0.88$), in spite of this, the reported levels of satisfaction were moderate ($M=3.34$, $SD=0.87$). Regarding the exploration process, self-exploration autoexploración ($M=3.39$, $SD=0.97$) was preffered over environmet exploration ($M=2.67$, $SD=0.88$, $t(378)=13.583$; $p<.001$; $CI=95\%-.83;-.62$).

Key words

Career exploration - Vocational development - Career exploration Survey

BIBLIOGRAFÍA

- Jiang, Z., Newman, A., Le, H., Presbitero, A., & Zheng, C. (2018). *Career exploration: A review and future research agenda. Journal of Vocational Behavior*.doi:10.1016/j.jvb.2018.08.008
- Stumpf, S.A., Colarelli, S.M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191-226. doi:10.1016/0001-8791(83)90028-3
- Zikic, J., & Klehe, U.C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391-409. doi:10.1016/j.jvb.2006.05.007

SÍNTOMATOLOGÍA PSICOLÓGICA Y CARACTERÍSTICAS DE DEPRESIÓN Y ANSIEDAD EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN

Lucero, Luis Javier; Rovella, Anna Teresa; Giaroli, Alicia Evelina
Universidad Católica de Cuyo. Argentina

RESUMEN

Introducción: La presencia de trastornos mentales altera el funcionamiento emocional, cognitivo y conductual de las personas. Datos epidemiológicos recientes refieren que depresión, los trastornos de ansiedad y también las somatizaciones son frecuentes en la población de adolescentes. **Objetivo.** Describir sintomatología psicológica en estudiantes de educación secundaria de zonas suburbanas de la provincia de San Juan a partir del inventario de síntomas SCL-90 R (2004), diferenciando síntomas depresivos, ansiosos y somáticos. **Metodología.** La muestra seleccionada estuvo conformada por 61 personas (22 hombres; 39 mujeres) estudiantes de cuarto año del ciclo orientado de educación secundaria de entre 15 a 18 años de edad ($M=15,72$) de tres escuelas suburbanas públicas de la Provincia de San Juan. **Instrumento.** Se utilizó el Inventario de Comprobación de Síntomas 90-Revisada -SCL-90-R-, de L. Derogatis (2004). **Resultados.** Los resultados muestran que en los ítems del inventario que evalúa depresión la media de esta muestra resultó “poco” ($M=2,98$ la DE 1,397). El nivel de ansiedad fue bajo ($M=2,002$, DE 1,279) y el de somatizaciones “Muy poco” ($M=2,04$ DE 1,280). **Discusión.** La muestra evidencia que los estudiantes sanjuaninos que asisten a instituciones de San Juan presentan mayores indicadores relacionados con la depresión, que con ansiedad y la somatización.

Palabras clave

Psicopatología - Depresión - Ansiedad - Somatización - Estudiantes - Adolescentes

ABSTRACT

PSYCHOLOGICAL SYMPTOMATOLOGY AND CHARACTERISTICS OF DEPRESSION AND ANXIETY IN STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION OF THE PROVINCE OF SAN JUAN

Introduction: The presence of mental disorders alters the emotional, cognitive and behavioral functioning of people. Recent epidemiological data refer that depression, anxiety disorders and also somatizations are frequent in the adolescent population. **Objective.** Describe psychological symptoms in high school students in suburban areas of the province of San Juan from the inventory of symptoms SCL-90 R (2004), differentiating depressive, anxious and somatic symptoms. **Methodology.** The selected

sample consisted of 61 people (22 men, 39 women) fourth-year students of the oriented cycle of secondary education between 15 to 18 years of age ($M = 15.72$) of three public suburban schools of the Province of San Juan. **Instrument.** The 90-Revised Symptom Check Inventory -SCL-90-R-, by L. Derogatis (2004) was used. **Results** The results show that in the items of the inventory that evaluates depression, the average of this sample resulted “little” ($M = 2.98$, SD 1.397). The anxiety level was low ($M = 2,002$, SD 1,279) and the somatization level “Very little” ($M = 2,04$ SD 1,280). **Discussion.** The sample shows that San Juan students who attend institutions in San Juan present higher indicators related to depression than with anxiety and somatization.

Key words

Psychopathology - Depression - Anxiety - Somatization - Students - Adolescents

BIBLIOGRAFÍA

- Cruz, F., López, B., Blas, G.C., González, M.L., Chávez, B. (2005). Datos sobre la validez y confiabilidad de la SymptomCheckList 90 (SCL90) en una muestra de sujetos mexicanos. *Salud Mental*, 28,1, 78-91.
- Gonzalez, M. y Rovella, A. (2015). Evaluación de la regulación emocional mediante la escala de dificultades en la regulación emocional (DERS). *Simposio en el Congreso Sociedad Interamericana de Psicología, Rosario.Argentina.*
- Lucero, L., Zalazar, M., Illanes, F. y Asis, Y. (2017). Afecto positivo y negativo: inteligencia emocional y bienestar psicológico en estudiantes de psicología. *XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. San Luis, agosto.*
- Luciano, M.C. y Valdivia, S. (2006). La terapia de aceptación y compromiso. Fundamentos, características y evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 27,2, 79-91.
- Milioni, M., Alessandri, G., Eisenberg, N. y Caprara, G.V. (2016). The role of positivity as predictor of ego resilience from adolescence to Young adulthood. *Personality and Individual Differences*, 101, 306-311.
- Rovella, A. (2015). Emocionalidad y vulnerabilidad cognitiva. *Simposio en Congreso Sociedad Interamericana de Psicología, Rosario.Argentina.*



- Sanchez, O. y Ledesma, R. (2009). Análisis psicométrico de la escala SCL90 revisada en población clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 18,3, 265-274.
- Urquiza, V. y Casullo, M.M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de Investigaciones*, 13, 297-302.
- Zuffiano, A., Alesandri, G., Luengo, P., Pastorelli, C. y Caprara, G.V. (2014). The relation between prosociality and self esteem from middle adolescence to young adulthood. *Personality and individual differences*, 63, 24-29.

ARTICULAR PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA. UNA EXPERIENCIA QUE SE PROFUNDIZA EN EL TIEMPO

Molinari, Andrea; Pico, Maria Laura; García, María Virginia; Juvenal, María Alejandra; Zyssholtz, Florencia; Gestal, Leandro; Reisin, Maia; Cordero Racig, Carlos Mauricio; Gruszka, Maia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología¹. Argentina

RESUMEN

Los foros de Psicología y Educación son, desde 2008 un espacio para “escuchar” y discutir con voces, personajes y acontecimientos que en muchas oportunidades en la vida cotidiana de las aulas, por decisión u omisión se ven silenciados. La elección del foro como formato - que retrotrae a modos de intercambio desde la antigua Roma hasta la actualidad – permite comunicar la densidad, que une como separa - entre los límites de la universidad y los del sistema educativo, de salud, científico y tecnológico desde la perspectiva de la formación docente. Con estos propósitos, en el marco de las actividades de investigación y extensión de la cátedra de Didáctica General del Profesorado en Psicología de la UBA, abordaron agendas diversas considerando tanto temas históricos, disciplinares, de la vida escolar, como de coyuntura epocal. Mil seiscientos estudiantes han tenido ocasión de intercambiar, en dieciséis foros con especialistas, académicos, investigadores, decisores políticos y funcionarios del sistema educativo. Esta presentación dará cuenta de la riqueza de esta actividad desde la evaluación realizada por el equipo de cátedra y por los participantes, considerando desde los tópicos abordados, la importancia de los cruces fundamentales y necesarios entre los campos de la formación docente y la psicología.

Palabras clave

Psicología - Educación - Foro - Formación Docente - Universidad

ABSTRACT

ARTICULATE PSYCHOLOGY AND EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHING FORMATION AT UNIVERSITY. AN EXPERIENCE THAT DEEPENS IN TIME

The forums of Psychology and Education are, from 2008 a space to “listen” and to discuss with voices, characters and events that in many opportunities in the everyday life of the classrooms, by decision or omission turn out to be silenced. The election of the forum like a format - which carries back to exchanging manners from the ancient Rome up to the actuality – allows to communicate the thickness between the limits of the university and those of the educational, health, scientific and technological systems, from the perspective of the teaching formation. With these intentions, in the frame of the activities of investigation and extension of the chair of General Didactics of the Professorship in Psychology of the UBA, diverse agendas were considered such as historical and disciplinary topics, school life and the epochal conjuncture. 1600 students had the opportunity to exchange, in sixteen forums with specialists, academicians, investigators, politicians and public servants of the educational system. This presentation reveals the richness of this activity from the evaluation realized by the team of the chair and by the participants, considering from the approached topics, the importance of the fundamental and necessary crossings between the fields of teaching formation and psychology.

Key words

Psychology - Education - Forum - Teaching Formation - University

NOTA

¹Cátedra de Didáctica General Tit: Dra Ana Diamant - Profesorado de Psicología - Facultad de Psicología UBA.

AUTOEFICACIA PARA EL AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS Y ANSIEDAD COGNITIVA ANTE EXÁMENES. UN ESTUDIO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Mur, Julian Andres; Rivas, Analia; Trueba, Daniela Agustina; Paez Vargas, Natalia; Pereyra Girardi, Carolina
Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Argentina

RESUMEN

La Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés puede definirse como el conjunto de creencias en los recursos personales para manejar situaciones demandantes y estresantes de una forma eficaz y competente, reduciendo, eliminando o previniendo el estrés experimentado en esta clase de situaciones con la intención de disminuir su impacto y controlar consecuencias no deseadas (Godoy Izquierdo et. al., 2008). La Ansiedad Cognitiva ante los Exámenes (Mandler & Sarason, 1952) refiere a la reacción emocional compleja respecto a la situación examen, es una preocupación recurrente por el eventual fracaso o mal desempeño en dicha tarea (Furlán, Pérez, Moyano & Cassady, 2010). El objetivo del presente trabajo es estudiar la relación entre la autoeficacia para el afrontamiento del estrés y la ansiedad cognitiva ante exámenes, y sus probables diferencias según sexo en alumnos regulares de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Método: estudio comparativo correlacional, de corte transversal. Muestra: 371 alumnos regulares de ambos sexos. Resultados: Se evidencian correlaciones estadísticamente significativas en la muestra de estudio. Asimismo, se encontraron diferencias según sexo: ellas evidenciaron mayores niveles de ansiedad ante exámenes, y ellos mayores niveles de autoeficacia para el afrontamiento del estrés en su dimensión de resultado.

Palabras clave

Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés - Ansiedad ante Exámenes - Mujeres - Varones

ABSTRACT

COPING WITH STRESS SELF-EFFICACY AND COGNITIVE TEST ANXIETY. A STUDY IN UNIVERSITY STUDENTS

Coping with Stress Self-Efficacy is defined as the set of beliefs in personal resources to handle demanding and stressing situations effectively and properly, reducing, eliminating or preventing the stress experienced in this kind of situations with the intention of diminishing their impact and control unintended consequences (Godoy Izquierdo et. al., 2008). Cognitive Test Anxiety (Mandler & Sarason, 1952) refers to complex emotional reaction regarding exam situation, this is a recurring concern for the eventual failure or poor performance in the mentioned task

(Furlán, Pérez, Moyano & Cassady, 2010). The aim of this work is to study the relationship between Coping with Stress Self-Efficacy and Cognitive Test Anxiety, and their probable differences based on sex in regular students of the Faculty of Psychology and Psychopedagogy of the Universidad del Salvador. Method: cross sectional, comparative and correlational study. Sample: 371 regular students of both sexes. Results: Statistically significant correlations are evidenced in the study sample. Additionally, differences based on sex were found: women showed higher levels of Test Anxiety while men showed higher levels of Coping with Stress Self Efficacy in its Outcome dimension.

Key words

Coping with Stress Self-Efficacy - Test Anxiety - Women - Men

BIBLIOGRAFÍA

- Furlan, L., Pérez, E., Moyano, M. & Cassady, J. (2010). Propiedades psicométricas y estandarización de la Escala de Ansiedad Cognitiva frente a los Exámenes a la población universitaria argentina. *Evaluar*, 10, 22-31.
- Godoy Izquierdo, D., Godoy García, J.F., López Chicheri-García, I., Martínez Delgado, A., Gutiérrez Jiménez, S. y Vázquez Vázquez, L. (2008). Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema*, 20 (1), 155-165.
- Mandler, G., & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173. [http://dx.doi.org/10.1037/hological Science, 1\(3\), 98-101](http://dx.doi.org/10.1037/hological Science, 1(3), 98-101).

APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN: LA MOTIVACIÓN Y LA AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EN ESTUDIANTES DE ESCUELA MEDIA DE CABA

Quattrocchi, Paula; Cassullo, Gabriela Livia; De Marco, Mariana; Moulia, Lourdes; Siniuk, Diego Rubén
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

La investigación sobre la motivación estudia por qué hacemos lo que hacemos y queremos lo que hacemos intentando profundizar sobre las condiciones internas y externas que orientan los comportamientos humanos. Asimismo, las creencias que tienen los jóvenes sobre sus capacidades, les permiten ejecutar acciones requeridas para alcanzar diversos desempeños (Bandura, 1986). Este trabajo aborda la motivación y la autoeficacia y su relación con la construcción de proyectos de estudio y trabajo, en estudiantes de escuela media. La metodología implementada fue de tipo cuantitativa. Los instrumentos administrados fueron un cuestionario sociodemográfico, el inventario IAMI-R, la escala EMA y el cuestionario CUMO. La muestra, de tipo intencional, estuvo conformada por 601 estudiantes de ambos géneros del último año de 21 escuelas públicas de nivel secundario de CABA. Los resultados obtenidos indican una elevada motivación para finalizar la escuela secundaria y para comenzar nuevos proyectos de estudio y trabajo. La presencia destacada de la autoeficacia intra e interpersonal reflejan el acento que ponen los jóvenes en la creencia que tienen respecto de sus propias capacidades y de la capacidad para vincularse con otros. Estudiar las motivaciones y la autoeficacia permite acompañarlos en la construcción de estrategias para sus proyectos de futuro.

Palabras clave

Orientación Vocacional y Ocupacional - Jóvenes - Motivación - Autoeficacia

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS FROM RESEARCH IN PSYCHOLOGY OF GUIDANCE: MOTIVATION AND SELF-EFFICACY AND ITS RELATIONSHIP WITH THE CONSTRUCTION OF PROJECTS IN STUDENTS OF HIGH SCHOOL IN CABA

Research on motivation studies why we do what we do, and want what we do, trying to deepen the internal and external conditions that guide human behavior. The beliefs that young people have about their abilities allow them to perform actions required to achieve various performances (Bandura, 1986). This work addresses motivation and self-efficacy and its relation with the

construction of study and work projects in high school students. The methodology used was quantitative. The instruments administered were a sociodemographic questionnaire, the IAMI-R inventory, the EMA scale and the CUMO questionnaire. The intentional sample was conformed by 601 students of both genders attending the last year of 21 public secondary schools of CABA. The results indicate a high motivation to finish high school and to start new study and work projects. The outstanding presence of intra and interpersonal self-efficacy, reflects the emphasis that young people place on the belief they have about their own abilities and the ability to interact with others. Studying the motivations and self-efficacy, allows to accompany them in the construction of strategies for their future projects.

Key words

Vocational and occupational guidance - Youth - Motivation - Self-efficacy

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. y Equipo de Investigaciones en Psicología de la Orientación (2002). *Después de la Escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*, 21(2), pp. 155-182. Recuperado en 04 de agosto de 2016, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000200001&lng=es&tling=es
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hill.
- Guichard, J. (1995). *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- 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.
- Stover, J., De la Iglesia, G., Rial Boubeta, A. & Fernández Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale: Adaptation analyses for high and college. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.

LOS MODOS DE ENSEÑAR EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LOS FORMATOS DE CLASES ESCOLARES EN ESCUELAS SECUNDARIAS, EN EL PERÍODO 2011-2018

Rey, Daniel Rubén
Universidad Cámara Argentina de Comercio y Servicio. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se propone presentar los cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza en la escuela media de Buenos Aires en dos períodos: 1984 – 2010 y 2011 -2018. En el caso del primer período, tomaremos los resultados obtenidos en la investigación realizada para la tesis: Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Para el segundo período tomaremos los resultados preliminares de una investigación en curso sobre las prácticas de enseñanza en la escuela media. Se trata de dos trabajos de investigación que apuntan a relevar las configuraciones del dispositivo clase en épocas de reformas recurrentes, particularmente enfocadas en la escuela secundaria. Desde la perspectiva de la didáctica y de la psicología, las investigaciones ya citadas, nos ofrecen un panorama de lo que sucede en el interior de las clases escolares. Un análisis de las prácticas de enseñanza desde el día a día de la escuela. ¿Qué ha cambiado y que ha permanecido en las formas de enseñar? ¿Cuál es el vínculo entre estos cambios y permanencias con las políticas educativas? ¿Cómo impactan estos cambios en la subjetividad de los estudiantes?.

Palabras clave

Clase escolar - Nivel secundario - Didáctica - Reformas

ABSTRACT

THE MODES OF TEACHING AT SECONDARY LEVEL OF THE CITY OF BUENOS AIRES. CHANGES AND CONTINUITIES IN THE FORMATS OF SCHOOL CLASSES IN SECONDARY SCHOOLS, IN THE PERIOD 2011-2018

This work intends to present changes and continuities in practices of teaching in school of Buenos Aires in two periods: 1984-2010 and 2011-2018. In the case of the first period, we will take the results obtained in the research for the thesis: the modes of teaching at the secondary level of the city of Buenos Aires. For the second period we will take the preliminary results of an investigation underway on the practices of teaching in the middle school. It refers over two research projects that aim to relieve the settings of the device class in times of recurrent reforms, particularly focused in high school. From the perspective of didactics and psychology, researchs already (ut supra)? mentioned offer us a panorama of what happens in the Interior of school classes. An analysis of teaching practices from day by day at school . What has changed and what has remained teaching methods? What is the link between these changes and continuities with educational policies? How do these changes impact in students' subjectivity?.

Key words

School class - Secondary level - Didactics - Reforms

FACILITACIÓN DEL RECUERDO DE IDEAS PRINCIPALES: ROL DE LAS METAS DE LA COMPRENSIÓN Y LA MODALIDAD DE PRESENTACIÓN DEL DISCURSO EXPOSITIVO

Yomha Cevasco, Jazmin; Suarez, Sheila
CONICET - Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este estudio exploró la contribución que realizan la conectividad causal de los enunciados (baja-media-alta), la modalidad de presentación previa de ideas principales (escucha-lectura), la modalidad de presentación del material (escucha-lectura) y las metas de la comprensión (recuerdo del tema-recuerdo características del hablante) en la facilitación de la comprensión del discurso expositivo en estudiantes universitarios. Con este fin, se presentó a 65 estudiantes una sección de un programa de radio de Sociología, y luego realizaron una tarea de recuerdo del tema del material. A fin de identificar las ideas principales, se derivó una Red Causal (Trabasso & Sperry, 1985; van den Broek & Helder, 2017). Los resultados indicaron que los enunciados que tenían un número alto de conexiones causales eran más recordados que aquellos que tenían un número bajo de ellas. A su vez, la modalidad de escucha-escucha dio lugar al menor recuerdo de enunciados. Por su parte, la meta de recuerdo de tema dio lugar a un mejor recuerdo que la de recuerdo de características del hablante. Estos hallazgos destacan la importancia del establecimiento de conexiones entre enunciados, la lectura previa de ideas principales, la lectura del material completo, y las metas de la comprensión para el aprendizaje.

Palabras clave

Ideas principales - Metas de la Comprensión - Discurso expositivo

ABSTRACT

CENTRAL IDEAS, COMPREHENSION GOALS, AND FACILITATION OF TOPIC RECALL IN DISCOURSE COMPREHENSION BY COLLEGE STUDENTS

This study examined the contribution of the causal connectivity of the statements (low-medium-high), the modality of presentation of the segment's central ideas (spoken-written), the modality of presentation of the material (spoken-written), and students' comprehension goals (topic recall-recall of speakers' characteristics) in the facilitation of comprehension of expository discourse by college students. With this aim, 65 college

students were presented with an excerpt of a radio program on a Sociology topic, and then performed a topic recall task. In order to identify these ideas, a Causal Network was derived (Trabasso & Sperry, 1985; van den Broek & Helder, 2017). Results indicate that those statements that had a high number of causal connections were more often recalled than those that had a low number of them. Also, those statements that were presented in a spoken central ideas-spoken materials modality were less often recalled than any of the other conditions. What is more, the topic recall goal led to better performance than the speaker characteristics' recall goal. These findings highlight the importance of the establishment of causal connections among statements, the modality of presentation of central ideas, and students' comprehension goals for learning.

Key words

Central ideas - Comprehension Goals - Expository discourse

BIBLIOGRAFÍA

- Trabasso, T. & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- van den Broek, P. (2010). Using texts in science education: Cognitive processes and knowledge representation. *Science*, 328, 453-456.
- van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54, 1-13.
- van den Broek, P., & Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 335-351.

AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE NIVEL MEDIO

Zinoni, Maria Jose; Crivello, Maria Del Carmen
Pontificia Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa de Ávila. Argentina

RESUMEN

En investigación educativa es creciente el estudio de factores emocionales intervinientes en el aprendizaje así como la identificación de obstaculizadores que permitan desarrollar prácticas educativas eficaces y alumnos autónomos (1, 3, 4, 5, 8). La presente investigación tuvo por objetivo indagar la relación entre nivel de autorregulación emocional, en cuanto flexibilidad del yo, control de impulsos y tolerancia al estrés (9), sobre el uso de estrategias de aprendizaje (7) por parte de alumnos de último año de secundario. La muestra se compuso de 151 alumnos de ambos sexos, con una media de edad de 17.23. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Cociente emocional (EQ-i) (6) y el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ-e) (2), ambos con adecuadas propiedades psicométricas, niveles de confiabilidad y validez. Según los resultados las estrategias de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia fueron las que suponen un procesamiento de la información superficial (1,9). A partir del análisis de Pearson se identificó una correlación directa, positiva y significativa entre las habilidades de autorregulación emocional y el uso de estrategias de aprendizaje complejas (5, 7). En efecto, cuanto mayor fue la flexibilidad y manejo del estrés mayor fue la utilización de estrategias de aprendizaje metacognitivas (5,7,10).

Palabras clave

Autorregulación emocional - Estrategias de aprendizaje - Aprendizaje autorregulado

ABSTRACT

EMOTIONAL SELF-REGULATION AND USE OF LEARNING STRATEGIES IN STUDENTS OF LATEST YEAR OF HIGH SCHOOL

In educational research is growing the study of emotional factors involved in learning as well as the identification of obstacles that allow developing effective educational practices and autonomous students (1, 3, 4, 5, 8). The objective of the present research was to investigate the relationship between the level of emotional self-regulation, in terms of ego flexibility, impulse control and tolerance to stress (9), on the use of learning strategies (7) by students of latest year of high school. The sample consisted of 151 students of both sexes of last year of high school, with an average age of 17.23. The instruments used

were the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (6) for the variable emotional self-regulation, and the Motivation and Learning Strategies Questionnaire (MSLQ-e) (2) for learning strategies, both with correct psychometric properties, levels of reliability and validity. According the results, the most commonly used learning strategies were those that involved a superficial processing of information (1, 9). The correlation between emotional self-regulation skills and the use of complex learning strategies (5, 7) was obtained through Pearson's analysis, it was direct, positive and significant. Indeed, as much greater were the flexibility and the stress management as greater was the use of metacognitive learning strategies (5, 7, 10).

Key words

Emotional self-regulation - Learning strategies - Self-regulated learning

BIBLIOGRAFÍA

1. Daura, F.T. (2010). El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2011. OEI. Buenos Aires.
2. Donolo, D., y Rinaudo, M.C. (Eds.) (2008). MSLQe-MSLQvv. Motivated Strategies Learning Questionnaire. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje. Río Cuarto.
3. Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1 – 17.
4. Ganimian, A.J. (2013). *No logramos mejorar: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012*. Ciudad de Buenos Aires: ProyectoEducar 2050.
5. Gargurevich, R. (2008). La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4 (1), p. 1 – 13.
6. Gómez Dupertuis, D., y Moreno, J. E. (1999). El Inventario de Cociente Emocional EQ-i. Serie de Estudios e Investigaciones. *Psicología, Docencia e Investigación*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la Plata, p. 25-43.
7. Montero, I. y De Dios, M.J. (2004) Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 189-196.

8. Paoloni, P.V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En Donolo, D., y Herrero, J. (Edts.). *Cuestiones en Psicología Educativa*, 83-132. La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.
9. Russián, G.C., Rodríguez, L.M. (2008). *Influencia de la satisfacción de sí mismo y la autorregulación emocional, en cuanto a la tolerancia a la frustración, control de impulsos y flexibilidad del yo, sobre las actitudes prosociales ante situaciones de agravio en adolescentes*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Argentina.
10. Vázquez, S., y Daura, F. (2013). Auto-regulación del aprendizaje y rendimiento académico. *Estudios pedagógicos*, 39, 305-324.

RESÚMENES

SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NO AMBIENTE ACADÊMICO: ESTUDOS BRASILEIROS EM DISTINTAS REGIÕES GEOPOLÍTICAS

Alchieri, Joao Carlos; Branches Pereira, Thayanne; Gonçalves Camara, Sheila; De Sousa, Heloísa Karmelina
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasil

RESUMEN

A primeira apresentação aborda o tema da adaptação e do desenvolvimento de escalas de estresse entre estudantes universitários, considerando seu impacto na saúde e bem-estar. Participaram do estudo 1.169 universitários de instituições brasileiras. Realizaram-se análises fatoriais exploratória e confirmatória, tendo sido obtido um modelo de três fatores e índices de sensibilidade e especificidade em relação à Escala de Estresse Percebido. A segunda apresentação versa sobre elaboração de instrumento sobre uso e abuso de álcool entre adultos jovens realizado no Brasil. Foram realizados grupos focais, contemplando aspectos da Síndrome de Dependência de Álcool do Millon Clinical Multiaxial Inventory-III, a versão final do instrumento contou com 59 itens formato likert de cinco pontos. A administração no formato on line em 1008 estudantes universitários entre 18 e 24 anos. A terceira apresentação trata-se de um estudo de desenvolvimento tecnológico, que consiste em construir e desenvolver softwares e outras estratégias tecnológicas que possam ser implementadas em um ambiente social, com o objetivo de avaliar o bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico durante a vida Universitária. Busca-se construir e buscar evidências de validade para uso de um aplicativo móvel como tecnologia para avaliação do construto de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico para estudantes universitários.

Palabras clave

Saude - Qualidade de Vida - Estudantes Universitarios

ABSTRACT

HEALTH AND QUALITY OF LIFE IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT: BRAZILIAN STUDIES IN DIFFERENT GEOPOLITIC REGIONS

The first presentation addresses the theme of adapting and developing stress scales among university students, considering their impact on health and well-being. A total of 1,169 university students from Brazilian institutions participated in the study. Exploratory and confirmatory factor analyzes were performed, and a three-factor model and sensitivity and specificity indices were obtained in relation to the Perceived Stress Scale. The second presentation concerns the elaboration of an instrument about alcohol use and abuse among young adults conducted in Brazil. Focal groups were studied, including aspects of the

Alcohol Dependence Syndrome of the Millon Clinical Multiaxial Inventory-III, the final version of the instrument counted with 59 items likert five-point format. The administration in the online format in 1008 university students between 18 and 24 years. The third presentation is a study of technological development, which consists of building and developing software and other technological strategies that can be implemented in a social environment, with the objective of evaluating the subjective well-being and psychological well-being during the University life. It seeks to construct and search for evidence of validity for the use of a mobile application as a technology to evaluate the construct of subjective well-being and psychological well-being for university students.

Key words

Health - Quality of Life - University Students

BIBLIOGRAFÍA

- Alchieri, J.C., Cervo, C.S., & Núñez, J.C. (2005). Avaliação de estilos de personalidade segundo a proposta de Theodore Millon. *Psico*, 36 (2), 175-179.
- Malta, D.C., Iser, B.P.M., Claro, R.M., Moura, L., Tomie, R., Bernal, I., Nascimento, A.F., Silva Jr, J.B., & Monteiro, C.A. (2013). Prevalência de fatores de risco e proteção para doenças crônicas não transmissíveis em adultos: estudo transversal, Brasil, 2011. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 22(3), 423-434.
- Martens, M.P., Neighbors, C., Dams-O'Connor, K., Lee, C.M. & Larimer, M.E. (2007). The Factor Structure of a Dichotomously Scored Rutgers Alcohol Problem Index. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 68(6), 597-606.
- Martins, R.A., Manzatto, A.J., Cruz, L.N., Poiate, S.M.G., & Scarin, A.C.C.F. (2008). Utilização do Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT) para identificação do consumo de álcool entre estudantes do ensino médio. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(7), 307-16.

¿CO-CONSTRUCCIÓN O IMPOSICIÓN DE ACUERDOS INSTITUCIONALES DE CONVIVENCIA?

Alonso, María Eugenia; Di Nella, Gerónimo
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo indaga el lugar que se les otorga a los alumnos a la hora de trabajar con los Acuerdos Institucionales de Convivencia en el ámbito escolar. Buscamos conocer los modos de abordaje y transmisión de dichos Acuerdos, pensando cuál sería una estrategia más adecuada para generar una mayor interiorización y apropiación de los mismos, por parte de los alumnos, o incluso si no deberían ser co-construidos por docentes y alumnos, en cada curso, de abajo a arriba, articulándose y entretejiendo relatos de experiencias en que se identifican problemas a resolver, como una verdadera comunidad de aprendizaje de la convivencia. Este trabajo se vincula con nuestra participación en el proyecto de Extensión de la Facultad de Psicología UNLP, desarrollado en el año 2017 y 2018 llamado "Convivencia, Lazo social y Construcción de Legalidades: Expanding trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias". En el trabajo, retomaremos narrativas y otros datos recogidos en dicha experiencia, poniéndolos a dialogar con los aportes teóricos sobre la Construcción de Legalidades (Bleichmar, S. 2008) y la Metabolización Pedagógica de la Violencia (Meirieu, P. 2008). Destacando la importancia que adopta la circulación de la palabra, la voz activa y la implicación de los participantes adolescentes.

Palabras clave

Apropiación - Acuerdos de Convivencia - Construcción de Legalidades

ABSTRACT

CO-CONSTRUCTION OR IMPOSITION OF INSTITUTIONAL AGREEMENTS OF COEXISTENCE?

The following work explores the place given to students when working with the Institutional Agreement of Coexistence in the school environment. We seek to know the modes of approach and transmission of these Agreements, thinking what would be a more adequate strategy to generate a greater internalization and appropriation of them, on the part of the students, or even if they shouldn't be co-constructed by teachers and students, in each course, from bottom to top, articulating and interweaving stories of experiences in which problems to be solved are identified, as a true community of learning about coexistence. This work is linked to our participation in the Extension Project of the UNLP Faculty of Psychology, developed in the years 2017 and

2018 called "Coexistence, Social link and Construction of Legalities: Expanding trajectories and significant learning in middle and high schools". In the work, we will return to narratives and other data gathered during this experience, putting them to dialogue with the theoretical contributions on the Construction of Legalities (Bleichmar, S. 2008) and the Pedagogic Metabolization of Violence (Meirieu, P. 2008). It highlights the importance of the circulation of the word, and the active voice of the teenage participants.

Key words

Appropriation - Institutional Agreement of Coexistence - Construction of Legalities

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23- 69). Buenos Aires: Noveduc.
- 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.

UNA NUEVA FORMA DE ENSEÑAR

Barraco Marmol, Gervasio Hugo
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Pea (2001) nos invita a pensar que el objetivo de enseñar es preparar al alumno para que pueda resolver problemas complejos del contexto y desenvolverse adecuadamente en el mundo. Pero las actuales metodologías solo se enfocan en los estadios iniciales de una persona dejando librado a la educación tradicional la formación superior. Inhelder (1991) propuso que un sujeto es susceptible de alcanzar el nivel operatorio formal solo en algunos dominios del saber. Se plantean dos objetivos: establecer una nueva metodología de enseñanza que permita modificar las relaciones actuales de conocimiento/estructuras y otro, evidenciar una instancia diferente y más profunda del aprendizaje que permitiría a un sujeto particular alcanzar esquemas operatorios formales en varios dominios. Como conclusión se puede arribar a que en toda ciencia o temática hay tres tipos de conocimientos que conforman la inteligencia como capacidad: habilidades, conceptos claves y capacidades superiores. El presente trabajo presentará una reseña de las epistemologías y metodologías actuales de educación para luego buscar un funcionamiento de estos tres elementos. Concluyendo que mediante la enseñanza de las capacidades superiores (solamente) el sujeto podría conseguir las estructuras formales las cuales por plasticidad podría aplicar a cualquier dominio, permitiendo cumplimentar exitosamente el objetivo de la educación.

Palabras clave

Epistemología - Aprendizaje - Enseñanza - Conocimiento

ABSTRACT

A NEW WAY OF TEACHING

Pea (2001) invites us to think that the objective of teaching is to prepare the students to solve complex problems in a context and develop properly in the world. But the current methodologies only focus on the initial stages of a person leaving the higher education into the traditional education. Inhelder (1991) proposed that a subject is susceptible to reach the formal operative level only in some domains of knowledge. Two objectives are set: establish a new teaching methodology that allows to modify the current relationships of knowledge / structures and other, evidence a different and deeper instance of learning that would allow a particular subject to achieve formal operating schemes in several domains. In conclusion, the knowledge can be reached in all science or subject. There are three types of knowledge that make up intelligence as a capacity: skills, key concepts and superior capacities. The present work will present a review of current education

epistemologies and methodologies and then seek an operation of these three elements. Concluding that through the teaching of higher abilities (only one) the subject could get the formal structures which by plasticity could apply to any domain, allowing to successfully achieve the target of education.

Key words

Epistemology - Learning - Teaching - Knowledge

BIBLIOGRAFÍA

- Inhelder, B., Sinclair, H. y Bobet, M. (2002). *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- Inhelder, B. y Caprona, D. (1996). *Hacia el constructivismo psicológico: ¿estructuras? ¿procedimientos? Los dos indisolubles*. En Inhelder, B. Cellier, G. (comps.) *Los senderos del descubrimiento del niño*. Mexico: Paidós.
- Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*.1 (355), 591-604. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038.
- Pea, R. y Cole, E. (2001). Prácticas de la inteligencia distribuida y diseños para la educación, en Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y epistemología*. Barcelona, España: Ariel.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1991). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Rodríguez P., M.C. (2016). *Estudio comparativo sobre estimulación temprana entre el método Montessori y el Tradicional, en niños de dos años y medio a tres años* (tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Recuperado de: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1540>

LOS PROCESOS EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL: NUEVOS MODOS DE ORIENTAR

Boncek, Yanina Laura; De Vincenti, Lautaro; Flores, Claudia Rosana; Lavatelli, Lucía; Mazza, Adriana; Mendes Novo, Sofía; Pacheco, Emmanuel; Pereda, Yamila; Kerikian, Carolina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación de la UBA ofrece actividades de información y orientación destinadas a jóvenes próximos a finalizar la escuela secundaria y a la comunidad en general. Dichas actividades se fundamentan desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación. El propósito de este trabajo es describir el perfil de los/as participantes de talleres temáticos realizados en la DOE, y analizar las expectativas que presentan al momento de inscribirse a cada uno de ellos. Se trabajó sobre una muestra de 1000 jóvenes de CABA y GBA. Dichos talleres son espacios de reflexión, presenciales compuestos por cinco dispositivos independientes entre sí, donde se abordan temáticas tales como intenciones y metas para el futuro, gustos e intereses y la vinculación con estudio y trabajo. Los/as jóvenes participan de manera autónoma y eligen el recorte temático a abordar en el marco de su propio proceso de orientación. En este sentido, se destaca una modalidad de trabajo dinámica que contempla las lógicas temporales, demandas y diferentes momentos del proceso de orientación de cada consultante. Los resultados obtenidos dan cuenta de perfiles con características diferenciales de acuerdo a los talleres elegidos.

Palabras clave

Orientación - Talleres Temáticos - Dispositivos - Autonomía

ABSTRACT

PROCESSES IN VOCATIONAL GUIDANCE: NEW WAYS OF GUIDING
The “Dirección de Orientación al Estudiante” (DOE) –Direction of Student Guidance– of the “Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación” of the UBA offers information and guidance-related activities to young people finishing secondary school and the community in general. These activities are based on current approaches in Orientation Psychology. The purpose of this work is to describe the profile of the attendees in the thematic workshops done in the DOE, and to analyze the expectations they present when registering at each one. We worked on a sample of 1000 young people from CABA and GBA. Said workshops are face-to-face spaces for thought, comprising five devices independent from each other, which address issues such as intentions and goals for the future, tastes and interests and the connection with study and work. The young people

participate autonomously and choose the thematic outline to be addressed in the framework of their own orientation process. In this sense, we emphasize a dynamic work modality that considers the temporal logics, demands and different moments of the orientation process of each consultant. The results obtained account for profiles with differential characteristics according to the workshops chosen.

Key words

Vocational Guidance Orientation Psychology - Thematic Workshops - Devices - Autonomy

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Barreiro, T. (2000). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Bion, W. (1980) *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bracchi, C. (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. *Revista Novedades Educativas, Experiencias para la inclusión de jóvenes. Nuevos sujetos en la escuela*, 283, 08-18.
- Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona, España: Alertes.
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en Orientación: fundamentos conceptuales y finalidades sociales, en D. Aisenson y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación: *Después de la escuela* (pp 37- 63). Buenos Aires: EUDEBA.
- Guichard, J. (1997) El tema de la pertinencia cognoscitiva en la información de los adolescentes acerca de las profesiones, en *Psicología Iberoamericana* Vol. 5 N° 1. Páginas 24-38).
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469- 494), Barcelona: Paidós.



Savickas, M., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century, *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004

Urresti, M. (2008). "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En E. Tenti Fanfani (comp.). *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

EL FRACASO UNIVERSITARIO ¿ES REALMENTE UN FRACASO? OTRAS POSIBLES LECTURAS

Bonetto, Maria Belén
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo forma parte del proyecto de tesis final de la carrera de Lic. en Psicopedagogía de la Universidad Católica de La Plata y tiene como objetivo principal investigar si es adecuado utilizar el término “fracaso universitario” cuando se refiere a la incapacidad de cumplir con lo pautado en el Plan de Estudios y si se correlaciona la realidad de los alumnos que se encuentran en esta situación. El diseño de esta investigación es descriptivo-exploratorio y consta de dos partes: la primera es un recorrido histórico que enmarca el concepto “fracaso universitario” dentro de un marco teórico, y la segunda es el análisis de encuestas a alumnos del primer año de la Facultad de Humanidades de la UCALP a realizarse en Agosto del corriente año. Se habla de fracaso universitario cuando un estudiante no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento académico según el plan de estudios que regula la carrera. Pero lo que se cuestiona es, si ante la imposibilidad de concluir con éxito sus estudios, se pueden originar en él sentimientos de frustración, desmotivación e incluso baja autoestima y si por esto cambiaría de institución universitaria o incluso a sería capaz de llegar a la deserción.

Palabras clave

Fracaso universitario - Deserción - Rendimiento académico - Plan de estudios

ABSTRACT

THE UNIVERSITY FAILURE IS IT REALLY A FAILURE?
OTHER POSSIBLE READINGS

This work is part of the final thesis project of the degree in Psychopedagogy of the Catholic University of La Plata and its main objective is to investigate if it is appropriate to use the term “university failure” when it refers to the inability to comply with what is planned in the Curriculum and if the reality of the students who are in this situation is correlated. The design of this research is descriptive-exploratory and consists of two parts: the first is a historical journey that frames the concept “university failure” within a theoretical framework, and the second is the analysis of surveys to students of the first year of the Faculty of Humanities of the UCALP to be held in August of the current year. There is talk of university failure when a student is not able to reach the level of academic performance according to the curriculum that regulates the career. But what is questioned is, if before the impossibility of successfully completing his

studies, can originate in him feelings of frustration, demotivation and even low self-esteem and if this would change the university institution or even be able to reach the desertion.

Key words

University failure - Desertion - Academic performance - Curriculum

BIBLIOGRAFÍA

- Borگونovo, D.B. (2013). Deseo de saber y rendimiento académico. Puntos de encuentros.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 171-203.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A.M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. N° 22: 110-135, 2008.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 1.2 (2003): 1-15.
- Marín Sánchez, M., Infante Rejano, E., Troyano Rodríguez, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 32, núm. 3, 2000, pp. 505-517.
- Wehbe, M.C. Fracaso académico de estudiantes universitarios en los enunciados discursivos de sus profesores. RevLISE, Vol. 8, Núm. 8, Año 2016 pp. 113-130.

ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA DE LECTURA CRÍTICA A ALUMNOS DE PSICOLOGÍA

Bordignon Luiz, Fernanda

Universidade de São Paulo. Brasil - Universidade Positivo. Brasil

RESUMEN

El estudiante universitario necesita ser capaz de identificar el conocimiento de calidad para basar en él su actuación profesional, ya que desde el primer año de la carrera de grado tiene acceso a distintos artículos científicos. Es nuestro objetivo presentar los resultados de una actividad realizada en el primer año de la carrera de grado en Psicología, con el propósito de capacitar al alumno para evaluar artículos científicos considerando variables mensuradas por los evaluadores el comité editorial de revistas científicas. Para ello, fueron seleccionados cinco artículos sobre fenómenos sociales como “violencia contra la mujer” y “adolescentes en conflicto con la ley”. Los alumnos utilizaron un protocolo que contenía 36 variables para evaluar, relacionadas con la calidad del artículo y referidas a cada parte del artículo. Después de la evaluación de cada una de las variables, el grupo escribió un dictamen del artículo que contenía de una a dos páginas. Como resultado, la mayoría de los pareceres fue escrito de manera apropiada, evidenciando el desarrollo de evaluación crítica del conocimiento disponible. Además, los estudiantes relataron que les gustó realizar la actividad, porque “se sintieron importantes y críticos” y no meros receptores del conocimiento científico.

Palabras clave

Evaluación crítica - Artículos científicos - Formación profesional - Enseñanza de Psicología

ABSTRACT

PREPARATION AND IMPLEMENTATION OF A CRITICAL READING TEACHING ACTIVITY FOR STUDENTS OF PSYCHOLOGY

The university student needs to be able to identify quality knowledge to base his professional performance. Since the first year of the undergraduate degree the student has access to different scientific articles. It is our objective to present the results of an activity performed in the first year of the degree course in Psychology, which the purpose was training the student to evaluate scientific articles considering variables measured by the evaluators of scientific journals. For this, five articles on social phenomena were selected as “violence against women” and “adolescents in conflict with the law”. The students used a protocol that contained 36 variables to evaluate, related to the quality of the article and referred to each part of the article. After

evaluating each of the variables, the group wrote an opinion of the article that contained one to two pages. As a result, most of the opinions were written appropriately, evidencing the development of critical evaluation of available knowledge. In addition, the students reported that they liked doing the activity, because “they felt important and critical” and not mere recipients of scientific knowledge.

Key words

Critical evaluation - Scientific articles - Professional training Psychology teaching

BIBLIOGRAFÍA

- De Luca, G.G. (2008). Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações” (Dissertação de mestrado não publicada). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC).
- Kubo, O.M., & Botomé, S.P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-170.
- Lee, P. (2011). Por que aprender história? *Educar*, 42, 19-42.
- Marinotti, M. (2004). Processos comportamentais envolvidos na aprendizagem de leitura e escrita. In M.M.C. Hübner, & M. Marinotti (ORGs.), *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes* (pp. 205-223). Santo André: ESETec.
- Matos, M.A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. In E.M.L.S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (pp. 141-165). São Paulo: Cortez Editora.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9(1), 275-301. doi: 0.1590/S0103-6564199800100058
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Contestação: Nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura.

ENSEÑANDO Y APRENDIENDO BIOLOGÍA MEDIANTE ANALOGÍAS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Ceccacci Sawicki, Luciana; Olguin, Maria Valeria
CONICET - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

En la enseñanza/aprendizaje de la Biología algunas dificultades provienen de la imposibilidad de observar directamente los fenómenos que deben ser aprendidos y de que las representaciones de libros de texto pueden resultar insuficientes. Para superar dichas dificultades, el pensamiento por analogía estudiado por la Psicología Cognitiva, propone comparar el tópico novedoso a otro ya conocido, y a partir de ello la transferencia de información de un análogo al otro. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión bibliográfica sobre las analogías en la enseñanza de la Biología. Los artículos recopilados fueron clasificados según el objetivo de los autores: observación de la producción espontánea de analogías en los estudiantes, utilización que se hace en libros de texto, o recomendaciones didácticas para los docentes, etc. A pesar de que se remarca el papel activo de todos los sujetos que generan analogías, son escasas las investigaciones que proponen observarlos en su contexto natural. La mayor parte de los trabajos recopilados se dedican a dar indicaciones a los docentes para un uso efectivo de las analogías. Nota. Trabajo realizado en coautoría con Portela, P. (UNCO)

Palabras clave

Pensamiento por analogías - Enseñanza - Aprendizaje - Biología

ABSTRACT

TEACHING AND LEARNING BIOLOGY BY ANALOGIES: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

In teaching and learning Biology some difficulties stem from the impossibility of directly observing the phenomena to be taught and from the fact that the representations of text books may not be enough. In order to overcome these difficulties thought by analogy studied by Cognitive Psychology, proposes to compare the novel topic to another already known, and transfer information from one to the other. The aim of this work is to carry out a bibliographic review on analogies in biology teaching. The collected papers were classified according to the authors objective: observation of spontaneous production of analogies by students, the use of analogies made in text books, or didactic recommendations for teachers, etc. Although the active role of the person producing the analogy is highlighted, there are few researches that propose to study analogy production in a natural context. Most of the research is oriented to giving advice to teachers on how to use analogies effectively.

Key words

Analogical thinking - Teaching - Learning - Biology

BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, S.M., y Ceci, S.J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128, 612-637.
- Brandi, A. (2010). "Cambios en los conocimientos. El caso de la biología". XXIV Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana. Madrid.
- Day, S.B., y Goldstone, R.L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47, 153-176.
- De la Fuente, J., y Minervino, R.A. (2009). Pensamiento analógico. En M. Carretero y M. Asensio (Coord.), *Psicología del pensamiento* (pp. 193-214). Madrid: Alianza.
- Fernández González, J., González González, B.M. y Moreno Jiménez, T. (2005). La modelización con analogías en los textos de ciencias de secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (3), 430-439.
- Frigo Ferraz, D., y Terrazan, E.A. (2001). "O uso de analogias como recurso didático por professores de Biologia no ensino médio", en *Revista ABRAPPEC*, 1 (3), 124-135.
- Frigo Ferraz, D., y Terrazan, E.A. (2003). "Uso espontáneo de analogias por professores de biologia e o uso sistematizado de analogias: que relação?", en *Ciência & Educação*, 9 (2), 213-227.
- Gentner, D., Brem, S., Ferguson, R.W., Wolff, P., Markman, A.B., y Forbus, K.D. (1997). Analogy and creativity in the works of Johannes Kepler. En T.B. Ward, S.M. Smith, y J. Vaid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* (pp. 403-459). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gentner, D., y Smith, L. (2012). Analogical reasoning. En V. S. Ramachandran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 130-136). Oxford: Elsevier.
- Gick, M. y Holyoak, K. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15, 1-38.
- Glynn, S. (1991). Explaining Science Concepts: A Teaching with Analogies Model. En S. Glynn, R. Yeany, y B. Britton (Eds.), *The Psychology of Learning Science* (pp. 219-240) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Glynn, S. (1995). Conceptual Bridges. Using analogies to explain scientific concepts. *Science Teacher*, 62(9), 25-27.

- Glynn, S.M. y Takahashi, T. (1998). "Learning from Analogy-Enhanced Science Text", en *Journal of Research in Science Teaching*, 35 (10), 1129-1149.
- Gómez, A.E., Tavenini, L.M., Olguín, M.V. (2013). Estudio Naturalista sobre los usos de las analogías en el contexto áulico. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- Harrison, A.G. y Treagust, D.F. (1993). "Teaching with Analogies: A Case Study in Grade-10 Optics", en *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1291-1307.
- Harrison, A.G. y Treagust, D.F. (1994). "Science Analogies", en *The Science Teacher*, 61, 40-43.
- Holyoak, K.J. (2005). Analogy. En K.J. Holyoak y R.G. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 117-142). Cambridge: University Press.
- Holyoak, K.J. y Thagard, P. (1989). Analogical mapping by constraint satisfaction. *Cognitive Science*, 13, 295-355.
- Senac Figueroa, A.M., Nagem, R.L., y Melo de Carvalho, E. (2005). Metodologia de ensino com analogias: um estudo sobre a classificação dos animais, en *Revista Iberoamericana de Educación* 34 (5), 10 de enero, [consulta: agosto 2005].

COOPERACIÓN Y ALTRUISMO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. RESULTADOS DE LA REALIZACIÓN DE UN CUASI-EXPERIMENTO EN EL INSTITUTO UNIVERSITARIO RIVER PLATE

Centineo Aracil, Luciano; Slepoy, Mónica Gabriela; Calvanico, Daniela
Instituto Universitario River Plate. Argentina

RESUMEN

Actualmente existe un gran desarrollo de estudios, desde la teoría de juegos, la biología evolutiva y las ciencias sociales que intentan descubrir los mecanismos que permiten el surgimiento y la evolución de la cooperación y el altruismo en diversos contextos. En el Instituto Universitario River Plate, se está llevando a cabo una investigación con el objetivo de diseñar e implementar diferentes estrategias pedagógicas que fomenten conductas prosociales en la educación y el deporte. Dentro de este marco, durante el 2018 se instrumentó un sistema de evaluación donde los estudiantes podían elegir entre recibir su nota final o donarla a un fondo solidario de notas para cooperar con aquellos que no alcanzaban la calificación mínima para aprobar la materia. Sobre una muestra de 106 estudiantes divididos en tres comisiones, el 58,4 % decidió donar la nota y el promedio general de donantes fue mayor a los no donantes.

Palabras clave

Altruismo - Cooperación - Estrategias pedagógicas - Conductas prosociales

ABSTRACT

COOPERATION AND ALTRUISM IN HIGHER EDUCATION RESULTS OF THE REALIZATION OF A QUASI-EXPERIMENT AT THE RIVER PLATE UNIVERSITY INSTITUTE

Currently there is a great development of studies, from the theory of games, evolutionary biology and social sciences that try to discover the mechanisms that allow the emergence and evolution of cooperation and altruism in various contexts. In the River Plate University Institute, an investigation is being carried out with the objective of designing and implementing different pedagogical strategies that encourage prosocial behaviors in education and sport. Within this framework, during 2018 an evaluation system was implemented where students could choose between receiving their final grade or donate it to a solidarity fund of grades to cooperate with those who did not reach the minimum grade to pass the subject. On a sample of 106 students divided into three commissions, 58.4% decided to donate the grade and the general average of donors was higher than non-donors.

Key words

Altruism - Cooperation - Pedagogical strategies - Prosocial behaviors

BIBLIOGRAFÍA

- Axelrod, R. (2004). *La complejidad de la cooperación. Modelos de cooperación y colaboración basado en los agentes*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Axelrod, R. (1996). *La evolución de la cooperación: El dilema del prisionero y la teoría de juegos*. Madrid. Alianza Editores.
- Centineo, L. (2019). *Hacia un nuevo modelo de la naturaleza humana. Anomalías y rupturas en la gestión de la enseñanza y el deporte*. En: Fernandez Velda, J. (2019). *La gestión aplicada al deporte. Nuevos enfoques para administrar entidades deportivas*. Buenos Aires. AE Editores.
- Centineo, L. (2016). *Implementación de estrategias altruistas en educación superior*. 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, 23 al 26 de noviembre de 2016.
- Dugatkin, A. (2007). *Que es el altruismo. La búsqueda científica del origen de la generosidad*. Madrid. Katz Editores.
- Martinez, M. (2003). *La evolución del altruismo*. Revista colombiana de Filosofía de la ciencia. Vol. 4. Nos 8 y 9.2003. Pag 27.42.
- Nowak, M.A. (2012). *Super cooperadores: Las matemáticas de la evolución, el altruismo y el comportamiento humano, (o por qué nos necesitamos los unos a los otros para triunfar)* por Martin A. Nowak (No. 658.3 N6y.).
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid. Katz Editores.

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, FÍSICO Y OPERACIONAL EN CADETES MASCULINOS Y FEMENINAS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL EJÉRCITO ARGENTINO

Clotet, Cinthia Inés; Aquino, Gustavo Daniel; Frascaroli, Cynthia; Muratori, Marcela
Universidad Nacional de la Defensa. Facultad del Ejército. Colegio Militar de la Nación. Argentina

RESUMEN

A partir de la incorporación de la mujer en la carrera de formación de Oficiales del Ejército Argentino, año 1997, se produjeron importantes cambios en el sistema educativo de las Fuerzas Armadas. No sólo hubo que incorporar una dinámica de relación entre géneros, estableciendo normas de convivencia e interacción innovadoras, sino que surgió la necesidad de pensar en condiciones de equidad e igualdad, tanto para el desarrollo profesional, como para las posibilidades de acceso a puestos de liderazgo. Las dificultades iniciales se han ido superando exitosamente. Sin embargo, como señala Artigas Aína (2009), persisten tres aspectos que generan debate en torno a las diferencias relacionadas con el rendimiento académico, la exigencia física y la capacidad de mandar. En esta línea, diversos estudios señalan las disparidades que existen entre hombres y mujeres en términos de participación, desempeño y reconocimiento. El presente estudio tiene como objetivo caracterizar el rendimiento académico, físico y operacional de los cadetes (últimos 10 años) y verificar si existen diferencias en el rendimiento según el sexo. Se realiza un diagnóstico descriptivo con la finalidad de sugerir parámetros de evaluación que acrediten competencias basadas en referencias comunes, sin distinción de sexo, necesarias para el inicio del rol profesional militar.

Palabras clave

Ejército Argentino - Universidad - Cadetes - Masculino - Femenino

ABSTRACT

DIFFERENCES IN ACADEMIC, PHYSICAL AND OPERATIONAL PERFORMANCE IN MALE AND FEMALE CADETS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ARGENTINE ARMY UNIVERSITY EDUCATION
Important changes occurred in the Armed Forces education system after women incorporation at Army Military College, in 1997. Not only it was necessary to incorporate a dynamic of relationship between genders, establish norms of coexistence and innovative interaction, but also think in terms of equity and equality, both for professional development, as for possibilities of accessing leadership positions. Initial difficulties have been successfully overcome. However, as Artigas Aína (2009) points

out, three aspects persist and generate debate around the differences related to academic performance, physical demands and leadership abilities. In this research axis, several studies point out the differences between men and women in terms of participation, performance and recognition. This present research has the purpose to characterize the academic, physical and operational cadets performance (last 10 years) and verify if there are differences in performance according to sex. A descriptive diagnosis is made with the purpose of suggesting evaluation parameters that accredit competences based on common references, without distinction of sex, necessary for the beginning of the military professional role.

Key words

Argentine Army - University - Cadets - Female - Male

BIBLIOGRAFÍA

- Alli Turrillas, J.C. (2009). La evolución normativa en la incorporación de la mujer a las FAS. En M. Gómez Escarda & I. Sepúlveda Muñoz, *Las mujeres militares en España* (pp. 67-93). Madrid: IUGM/UNED.
- Artigas Aína, E. (2009). Mujeres en los Centros Militares de Formación. En M. Gómez Escarda & I. Sepúlveda Muñoz, *Las mujeres militares en España* (pp. 157-172). Madrid: IUGM/UNED.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Bs. As.: Editorial Sudamericana.
- Bellomo, L. (2008). Derechos y cotidianeidad. La violencia como obstáculo. La naturaleza distingue, la cultura jerarquiza. En Ministerio de Defensa (Ed.), *Ciudadanía, democracia y derechos humanos para las Fuerzas Armadas* (pp. 67-82). Buenos Aires: Ministerio de Defensa.
- Boldry, J. & Wood, W. (2001). Gender stereotypes and the evaluation of men and women in military training. *Journal of Social Issues*, 57(4), 689-705.
- Browne, K. (1999). *Divided labours: An evolutionary view of women at work*. New Haven: Yale University Press.
- Carreiras, H. (2015). Gender and Civil-Military Relations in Advanced Democracies. *Res Militaris*, 1(1), 1-18.
- Carreiras, H. (2017). *Militares y perspectiva de género. Las mujeres en las Fuerzas Armadas de las democracias occidentales*. Buenos Aires: UNDEF.

- Cuadrado, I., Navas, M & Molero, F. (2004). El acceso de las mujeres a puestos directivos: Género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de Psicología General y aplicada*, 57(2), 181-192.
- Davis, K. & Newstrom, J.W. (1999). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Mc Graw-Hill.
- Eagly, A.H. & Carli, L.L. (2007). *Through the labyrinth. The truth about how women become leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
- Eagly, A.H. & Karau, S.J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Etchezahar, E., Ungaretti, J. & Rabbia, H. (2018). ¿Por qué nos cuesta tanto vivir juntos/as? Una mirada psico-política del prejuicio, los estereotipos y la discriminación. En S. Brussino (Ed.), *Políticamente*. Buenos Aires: CONICET.
- Frederic, S. (2010). En torno a la formación, el género y la profesión militar en la Argentina. En Ministerio de Defensa, *Género y Fuerzas Armadas: algunos análisis teóricos y prácticos*. Buenos Aires: Ministerio de Defensa.
- Goldberg, S. (1993). *Why men rule: A theory of role dominance*. Chicago: Open Court.
- Ley 24.948- Ley de Reestructuración de la Fuerzas Armadas. 18 de febrero de 1998.
- López Zafra, E., García-Retamero Imedio, R. & Eagly, A. (2009). Congruencia de rol de género y aspiraciones de las mujeres a posiciones de liderazgo. *Revista de Psicología Social*, 24(1), 99-108.
- Lupano Perugini, M., Castro Solano, A. & Casullo, M. (2008). Prototipos de liderazgo masculino y femenino en población militar. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, 26(2), 195-218.
- Martínez, V.M. (2009). Las mujeres en los ejércitos europeos y americanos. En M. Gómez Escarda & I. Sepúlveda Muñoz, *Las mujeres militares en España* (pp. 23-44). Madrid: IUGM/UNED.
- Masson, L. (2017). *Evaluación de Políticas de Género para la Defensa: avances, obstáculos y desafíos (2007-2017)*. Proyecto de investigación. Universidad de la Defensa Nacional.
- Ministerio de Defensa (2006). *Las mujeres y sus luchas en la historia argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Defensa.
- Moya, M. & De Lemus, S. (2004). Superando barreras: creencias y aspectos motivacionales relacionados con el ascenso de las mujeres a puestos de poder. *Revista de Psicología, General y Aplicada*, 57, 225-242.
- Donadio, M. (2016). Atlas comparativo de la Defensa en América Latina y Caribe. Buenos Aires: Red de Seguridad y Defensa de América Latina (RESDAL).
- Sepúlveda Muñoz, I. (2009). Veinte años de la incorporación de la mujer en las Fuerzas Armadas. En M. Gómez Escarda & I. Sepúlveda Muñoz, *Las mujeres militares en España* (pp. 11-20). Madrid: IUGM/UNED.
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social Dominance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sonnert, G. & Fox, M.F. (2012). Women, Men, and Academic Performance in Science and Engineering: The Gender Difference in Undergraduate Grade Point Averages. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 73-101. DOI: 10.1080/00221546.2012.11777235
- Zubieta, E., Beramendi, M., Sosa F. & Torres, J.A. (2011). Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar. *Revista de Psicología*, 29(1), 101-130.
- Zubieta, E., Sosa, F., Torres, A. & Muratori, M. (2015). Liderazgo Femenino en combate: Un estudio cualitativo. En Ministerio de Defensa (Ed.), *Equidad de Género y Defensa: Una política en marcha IX* (pp.45-62). Buenos Aires: Ministerio de Defensa.
- Zubieta, E., Torres, A., Delfino, G.I., Sosa, F. & Beramendi, M. (2010). Diferencias de género, estilos de liderazgo, motivaciones y actitudes en estudiantes militares. En Ministerio de Defensa, *Género y Fuerzas Armadas: algunos análisis teóricos y prácticos* (pp. 80-91). Buenos Aires: Ministerio de Defensa.

INVESTIGAÇÃO DO CYBERBULLYING NO EGITO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Corral, Cláudia; Furich Delpino, Beatriz; Bettanzo, Iziéli
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Brasil

RESUMEN

Apresenta-se um recorte da pesquisa “Investigación psicoanalítica sistemática del acoso cibernético. Estudio exploratorio en estudiantes de secundaria Argentina, México, Uruguay y Brasil” aplicada también no Egito (Damietta). Segundo Belsey (2004) o cyberbullying trata-se de uma modalidade de bullying que usa as tecnologias da informação e comunicação (TICs) tais como: e-mails, celulares, mensagens de texto e outras redes sociais virtuais – com fins difamatórios e/ou para apoiar o comportamento hostil, deliberado e repetitivo de um sujeito ou grupo com objetivo de causar dano ao outro. A investigação buscou explorar qualitativamente o grau de conhecimento dos estudantes do ensino médio sobre o fenômeno. Conhecer as características do cyberbullying em diferentes contextos culturais. A metodologia refere-se a um estudo exploratório-descritivo, de caráter qualitativo, transcultural, com perspectiva psicanalítica. O instrumento foi composto por 07 perguntas abertas, aplicadas em 15 estudantes de uma escola pública de New Damietta, sendo 02 destes do sexo masculino e o restante feminino. Os resultados encontrados apontaram o conhecimento dos mesmos sobre o assunto, em sua maioria referiram-se ao fenômeno “Baleia Azul” e como consequência, indicaram o suicídio, sugerindo a necessidade de uma abordagem de enfrentamento, prevenção e proteção da sociedade frente a esta problemática.

Palabras clave

Cyberbullying - Enfrentamento - Culturas - Tecnologias da informação

ABSTRACT

INVESTIGATION OF CYBERBULLYING IN EGYPT: AN EXPLORATORY STUDY

We present a clipping from the first stage of the Research “Systematic psychoanalytic investigation of cyberbullying. An exploratory study in high school students from Argentina, Mexico, Uruguay and Brazil” also applied in Egypt (Damietta). According to Belsey (2004), cyberbullying is a form of bullying which uses information and communication technologies such as e-mails, mobile phones, text messages and other virtual social networks - for defamatory purposes and/or to support the hostile, deliberate and repetitive behavior of one subject or group with the aim of causing harm to the other. The research sought to qualitatively explore the degree of knowledge of high school students

about the phenomenon. To know the characteristics of cyberbullying in different cultural contexts. The methodology refers to an exploratory-descriptive, qualitative, cross-cultural study with a psychoanalytic perspective. The instrument was composed of 07 open questions, applied in 15 students of a public school in New Damietta, of which 02 were male and the remaining female. The results showed the knowledge about the subject, which mostly referred to the phenomenon “Blue Whale” and as a consequence, indicated suicide, suggesting the need for an outreach, prevention and protection approach of the society at the head of this problem.

Key words

Cyberbullying - Confrontation - Culture - Information technologies

BIBLIOGRAFÍA

- Abrapia – *Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência* (2002). Disponível em : < <http://naodapara-ficarcalado.blogspot.com/2011/04/pesquisa-da-abrapia-sobre-bullying.html> > acesso em 5 jun.2005.
- Baremlitt, Gregório.(1998). *Introdução à Esquizoanálise*. Belo Horizonte: Biblioteca do Instituto Félix Guattari.
- Borges, Aglael. (2000). (*Por*) *uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Scoz, Beatriz (org.). Petrópolis, RJ : Vozes.
- Corral, Cláudia Moscarelli .(2005). *Modalidade de Aprendizagem: o sintoma para além da significação*. Dissertação de Mestrado. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Couto, Luciana do N.& Farias, Vera E. P. A. (1997). Epistemologia do Prazer. In: Oliveira, Lorita M. (org.) *Qualidade em Educação. Um debate necessário*. Revista do Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Básica. Passo Fundo: Universidade-Educação Básica.
- Fante, Cleodilice A. Zonato. (2005). *Fenômeno Bullying*. São Paulo: Editora Versus.
- Fernández, Alicia. (1991). *A inteligência aprisionada*. 2. ed., Porto Alegre: Artes Medicas.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 11ª ed., São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Guirado, Marlene. (1987). *Psicologia institucional de Bleger. Temas Básicos de Psicologia*. Vol. 15, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

EDUCACIÓN A DISTANCIA COMO VARIABLE PARA ABORDAR CONTINGENCIAS EDUCATIVAS

Dadamia, Martina Inés
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

Se sabe que nuestro extenso territorio presenta distintas realidades en términos de acceso a la educación especialmente en el medio rural. A los estudiantes les resulta difícil permanecer en el sistema, y aunque se produjo un aumento en la matrícula permanecen las desigualdades en cuanto al acceso y permanencia en la misma. Se plantea la educación a distancia como una posibilidad para que aquellos niños y jóvenes excluidos del sistema por factores de distancia, tiempo o recursos; obtengan la posibilidad de desarrollarse y gozar su derecho. Se realizó un trabajo de campo en la ciudad de Chacabuco ubicada al noroeste de la provincia de Buenos Aires, destacando particularidades de la misma y centrando la atención en la educación secundaria de niños y adolescentes que habitan en el medio rural. Se tomaron dos establecimientos del sector, por un lado la escuela primaria N°19 que no cuenta con secundaria en el mismo predio y por otro, la escuela primaria N°13 que cuenta con este nivel en el mismo establecimiento. Se tomaron dichas instituciones a fin de ejercer una comparación de condiciones y presentar la posible incorporación de la modalidad a distancia para que los alumnos rurales tengan acceso a la formación secundaria.

Palabras clave

Educación rural - Distancia - Contingencias - Inclusión - Argentina

ABSTRACT

DISTANCE EDUCATION AS A VARIABLE TO ADDRESS EDUCATIONAL CONTINGENCIES

It is known that our extensive territory presents different realities in terms of access to education, especially in rural areas. Students find it difficult to remain in the system, and although there was an increase in enrollment, inequalities remain in terms of access and permanence. Distance education is considered as a possibility for those children and young people excluded from the system by factors of distance, time or resources; get the chance to develop and enjoy your right. A fieldwork was carried out in the city of Chacabuco located northwest of the province of Buenos Aires, highlighting particularities of the same and focusing attention on the secondary education of children and adolescents living in rural areas. Two establishments of the sector were taken, on the one hand the primary school N ° 19 that does not have secondary in the same property and on the other, the primary school N ° 13 that has this level in the same establishment. These institutions were taken in order to exercise a comparison of conditions and present the possible incorporation of the distance modality so that rural students have access to secondary education.

Key words

Education rural - Distance - Contingencies - Inclusion - Argentina

LAS CONCEPCIONES ACERCA DEL APRENDIZAJE EN LOS INGRESANTES A LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Damiani, Raúl
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo busca explorar las concepciones acerca del aprendizaje en los ingresantes a la carrera de Psicología de la UBA. En el estudio, de carácter mixto (descriptivo-explicativo) participarán los ingresantes a la carrera de Licenciatura en Psicología de la UBA. Se tomarán entrevistas y se administrarán encuestas, apuntando a una metodología de corte cualitativo. Se ampliarán las conceptualizaciones respecto de las concepciones sobre el aprendizaje, buscando identificar a partir de los resultados del estudio, aquellas que puedan tener una mayor incidencia en el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la licenciatura de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave

Aprendizaje - Desempeño académico - Conocimiento académico - Prácticas de aprendizaje

ABSTRACT

CONCEPTIONS OF LEARNING IN STUDENTS ENTERING PSYCHOLOGY CAREER

This paper aims at exploring conceptions of learning in students starting their psychology studies at the University of Buenos Aires. Students entering for their degree in Psychology will take part in this study, which is of a mixed character (descriptive and explanatory). Interviews will be taken and surveys will be administered, as part of a qualitative methodology. Conceptualizations regarding learning conceptions will be expanded, in order to identify, based on the result of this study, those which might have a greater influence in academic performance of students starting studies for their degree in Psychology at the University of Buenos Aires.

Key words

Learning - Academic performance - Academic knowledge - Learning practices

BIBLIOGRAFÍA

- Alamdarloo, G., Moradi, S., & Dehshiri, G. (2013). The Relationship between Students' Conceptions of Learning and Their Academic Achievement. *The Relationship between Students' Conceptions of Learning and Their Academic Achievement*, 4(1), 44-19.
- Ellis, R.A., Goodyear, P., Calvo, R.A., & Prosser, M. (2008). Engineering students' conceptions of and approaches to learning through discussions in face-to-face and online contexts. *Learning and Instruction*(18), 267-282.
- Entwistle, N., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated. *Instructional Science*, 28, 335-361.
- Entwistle, N., Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 407-428.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 277-300.
- Perry, W. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., & Pérez Echeverría, M.D. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, & M.D. Pérez Echeverría, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pág. 21). Barcelona: Graó.
- Reber, A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Säljö, R. (1997). Learning About Learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Säljö, R. (1979). Learning in the Learner's Perspective: Some Commonsense Conceptions. (G. u. praktisk, Ed.) *Reports*(76), 23.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En *Manual de metodología*. (pág. 192). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

DISPOSITIVOS DE ORIENTACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO: DIAGNÓSTICO INICIAL

Del Re, Valeria

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

La evolución de la Orientación se inscribe en una historia de cambios que incluye: el pasaje de una elección puntual basada en los rasgos personales a una construcción continua de una persona que se desarrolla en contexto; de la prescripción al proceso; de una causalidad lineal a dinámicas no lineales; y de los hechos científicos a las realidades narrativas (Savickas, M. 2009). Este giro en el abordaje de esta disciplina, interpela nuestra praxis como Psicólogos Orientadores y nos posiciona en un punto de inflexión a partir del cual debemos repensar nuestras prácticas y los sujetos de nuestras intervenciones. Siguiendo este lineamiento, el presente estudio persigue como interrogante: ¿Cómo construyen sus anticipaciones de futuro las personas que se encuentran privadas de la libertad y próximas a su reinserción al medio libre? Para ello, se han administrado 98 cuestionarios a adultos privados de la libertad e incorporados al Programa de PreLibertad. Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS y los resultados de las preguntas abiertas, fueron analizados identificando recurrencias significativas en las respuestas obtenidas. Las primeras conclusiones, han permitido identificar necesidades de orientación y de articulación interdisciplinaria para la confección de dispositivos de intervención en contexto de encierro.

Palabras clave

Transición - Reinserción Social - Proyecto - Carcel

ABSTRACT

GUIDANCE DEVICES IN PRISON CONTEXT: INITIAL DIAGNOSE

The evolution of guidance and counseling signs up in a number of changes in history that includes: intersection of a particular election based on personal characteristics to a continuous construction of an individual and its development within a context.; from prescription to process; from a linear causality to non-linear dynamics; and from scientific facts to narrative realities (Savickas, M. 2009). The turn in the approach of this discipline, interpellate our practice as Guidance and Counseling Psychologists and places us into an inflection point from where we have to rethink our practices and the subjects of our interventions. Following this line, the present study pursue the question: How people deprived of freedom and near to social reinsertion in a free context build their future anticipations? For this, 98 question forms have been provided to deprived of freedom adults and

added into the Pre Libertad Program. SPSS statistics software was used for the analysis of quantitative data while the open questions were analyzed identifying significant recurrences in the responses. First conclusions allowed to identify the need for counseling within an interdisciplinary articulation for the the set up of guidance devices in prison context.

Key words

Transition - Social Reintegration - Project - Prison

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2006). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En D. Aisenson; J. A. Castorina, N. Elichiry; A. Lenzi y S. Schlemenson (coords.). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires: UBA- NOVEDUC.
- Blustein, D. (Boston College), Ellen Hawley Mc Whirter (University of Oregon) y Justin C. Perry (Boston College). (2005) Síntesis del texto: Un Enfoque Comunitario Emancipatorio para la Teoría, Investigación y Práctica del Desarrollo Vocacional. Síntesis y Traducción para uso interno de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional- Facultad de Psicología, UBA: Lic. Carolina Shaferstein.
- Guichard, J. (1997). La double assise des pratiques en orientation : fondements conceptuels et finalités sociales. *Revista de Pedagogie (Bucarest)*, 46, 105-127.
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales. In D. Aisenson (Ed.). *Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los Jóvenes* (pp. 37-63). Buenos Aires: Eudeba.
- Guichard, J. (2016). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development. In J. Guichard, V. Drabik-Podgorna, M. Podgórný (eds.), *Counselling and dialogues for sustainable human development* (pp. 17-43). Torun (PL) : Wyd. Adam Marszałek.
- Jacinto, C. (2010). "Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias". Pp. 15-49. En Jacinto, C. (comp.). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo; IDES. 400 p. Ley 24.660 (1996). *Pena Privativa de la Libertad*. Honorable Congreso de la Nación Argentina.



- Pouyaud, J. (2014). Vocational Trajectories and Peoples' Multiples Identities: A life design. Em Mota, L. y Rossier, J. (Eds). Handbook of "Life Designs": from practice. Hogrefe. Traducción para uso interno de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional-Facultad de Psicología, UBA: Lic. Carolina Shaferstein.
- Pelletier, R., Bujould, R. et collaborateurs (1984). Pour une approche educative en orientation. Cap. 4, pp 27-37: Fundamentos y Postulados para una concepción educativa de la orientación. Quebec: Gaetan Morin, editeur. Traducción: Lic. Gabriela Aisenson.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.

SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA “VOLVER A MIRAR”. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS Y DATOS OBTENIDOS

Di Meglio, Mariela Silvina; De Ortuzar, Maria Victoria; Hernández Hilario, Victoria; Quiroga, Mariela
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Evaluación de una estrategia de retención y permanencia en el sistema universitario: Programa “VOLVER A MIRAR” de Reorientación Vocacional”. Uno de los objetivos de esta investigación, es evaluar en forma sistemática, el alcance, la efectividad y los resultados de este programa, en relación al grado de satisfacción, fidelización a la carrera y trayectoria de los destinatarios directos, a través de actividades de seguimiento e indagación en profundidad sobre su situación actual. En línea con los aportes de Tinto (1987) identificamos que muchos de los casos de abandono, dificultades y cambios de carrera que suceden, se podrían haber evitado con una consulta de Orientación previa. La metodología a emplear se basa en la Evaluación ex post o terminal, que permite establecer el logro de los objetivos del programa, si se obtuvieron o no los resultados esperados y los factores intervinientes en ello, durante los años 2012 a 2017 de implementación del programa con estudiantes de la UNLP. Se compartirán los avances en relación a entrevistas con profesionales que participaron en el programa, y a los datos obtenidos de las encuestas de seguimiento administradas para una muestra de 124 jóvenes.

Palabras clave

Reorientación - Jóvenes - Seguimiento - Programa

ABSTRACT

FOLLOW UP ON THE “LOOK AGAIN” PROGRAM. ANALYSIS OF THE SURVEYS AND DATA OBTAINED

This work is part of the research project “Evaluation of a strategy of retention and permanence in the university system: “Look Again” program of career reorientation”. One of the objectives of this research is to systematically evaluate the scope, effectiveness and results of this program, in relation to the degree of satisfaction, loyalty to the career and trajectory of the direct recipients, through follow-up activities and in-depth research on their current situation. In line with the contributions of Tinto (1987) we identified that many of the cases of abandonment, difficulties and career changes that occur, could have been avoided with a prior guidance. The methodology to be used is based on the ex post or terminal evaluation, which allows establishing the achievement of the objectives of the program, whether or not the expected results were obtained and the intervening fac-

tors in it, during the years 2012 to 2017 of program implementation with UNLP students. Progress will be shared in relation to interviews with professionals who participated in the program, and to the data obtained from the follow-up surveys administered for a sample of 124 young people.

Key words

Reorientation - Young people - Evaluation - Program

BIBLIOGRAFÍA

- Quiles, C. & Cha, T. (2014). Abandono Universitario. Importancia de la Prevención Primaria en Orientación. Publicación en CD ISSN N° 1667-6750 *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación y Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.*, Buenos Aires.
- Tinto, V., & Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México). (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. UNAM; ANUIES.

ATENDIENDO A LOS VÍNCULOS EDUCATIVOS EN INTERVENCIONES ALFABETIZADORAS

Espinel Maderna, María Cecilia

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El trabajo se centra en un Proyecto de Extensión: "Atendiendo a los vínculos educativos en intervenciones alfabetizadoras. Experiencias para co-construir saberes entre la Universidad y la Escuela". El marco epistémico articula categorías conceptuales del Enfoque Socio-Cultural (Erausquin y Bur, 2017) y de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Cole y Engeström, 2001). En cuanto al vínculo educativo (Tizio H., 2003) recupera aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis aplicado al campo social. Enfoca la enseñanza de la lectoescritura complementando la perspectiva sociocultural (Kalman J., 2008; Espinel Maderna C., 2015) con la psicolingüística cognitiva (Borzzone, A. et al., 2011). Metodológicamente, reconstruye a los fines de la reflexión académica y generación de conocimiento profesional, una práctica extensionista particular. La misma comenzó cuando una escuela pública solicitó a la Universidad de La Plata ayuda por "La falta de sostenimiento de la atención en clase de alumnos de primer ciclo en contrapunto con la tecnología y su uso, derivando en la preocupación en los procesos de aprendizaje en prácticas del lenguaje". El trabajo recupera la reformulación del problema inicial, el análisis, las intervenciones y concluye evaluando aportes y pendientes de Atendiendo a los vínculos educativos en intervenciones alfabetizadoras.

Palabras clave

Formación Extensionista en Psicología - Conocimiento Profesional

ABSTRACT

ATTENDING THE EDUCATIONAL LINKS IN LITERACY INTERVENTIONS
The work focuses on an Extension Project: "Addressing the educational links in literacy interventions. Experiences to co-construct knowledge between the University and the School". The epistemic framework articulates conceptual categories of the Socio-Cultural Approach (Erausquin and Bur, 2017) and of the Historical-Cultural Theory of Activity (Cole and Engeström, 2001). As for the educational link (Tizio H., 2003), it retrieves contributions from Social Pedagogy and Psychoanalysis applied to the social field. It focuses on the teaching of literacy by complementing the sociocultural perspective (Kalman J., 2008, Espinel Maderna C., 2015) with cognitive psycholinguistics (Borzzone, A. et al., 2011). Methodologically, it reconstructs in order to socialize the academic reflection and generate professional knowledge, a particular extensionist practice. The same began

when a public school asked the University of La Plata for help "The lack of sustainment of attention in first cycle students in counterpoint with technology and its use, leading to concern in the learning processes in language practices". The work retrieves the reformulation of the initial problem, the analysis, the interventions and concludes evaluating contributions and slopes of attending to the educational links in literacy interventions.

Key words

Extensionist Training in Psychology - Professional Knowledge

BIBLIOGRAFÍA

- Borzzone, A.M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A. & Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM- Novedades Educativas.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Denegri, A., Iglesias, I., Espinel Maderna, C., Scharagrodsky, C. (2015). *"La construcción de conocimiento profesional en extensión universitaria. Motivación de docentes y aprendizaje de estudiantes"*. Trabajo libre publicado por V Congreso Internacional de la Facultad de Psicología UNLP. Noviembre de 2015. ISBN 978-950-34-1264-0.
- Erausquin, C. y Bur, R. (comps y edit.) (2017). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. ISBN 978-987-42-4584-7. Disponible en: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Erausquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013). "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". (Ficha de Cátedra Fac. Psicología UNLP).
- Espinel Maderna, C. (2013). *"Procesos de interiorización y desarrollo como interacción educativa a partir de Vigotsky"*. Trabajo libre publicado por IV Congreso Internacional de Investigación "Conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales", Fac. de Psicología U.N.L.P. En Memorias ISBN 978-950-34-1027-1.

- Espinel Maderna, C. (2015) *“La lectura como mediadora de prácticas culturales: alfabetización temprana en el aula”*. Trabajo libre publicado por VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología, U.B.A. 2015. Noviembre de 2015. ISSN 1667-6750.
- Espinel Maderna, C. (2012). *“Sujeto, diversidad y discapacidad escolar. Reflexiones psicoeducativas sobre los límites”*. Trabajo libre publicado por IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología, Facultad de Psicología U.B.A. Noviembre de 2012. En Memorias pp. 142-145, ISBN 978-84-9860-215-9
- Iglesias, I., De Negri, A., Espinel Maderna, C., Scharagrodsky, C., Roldán, L., Fernandez Knudsen, M. (2015). *“Participación de estudiantes de psicología y trabajo social en extensión universitaria. Hacia la construcción del conocimiento profesional en comunidades de práctica”*. Trabajo libre publicado por VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología, U.B.A. 2015. Noviembre de 2015. ISSN 1667-675.
- Kalman, J. (2008). “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 107-134.
- Larripa, M. y Erausquin, C. (2009). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, 1851-1686
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós
- Tizio, H. (comp.) (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Ed. Gedisa, Barcelona.

LAS/LOS PSICÓLOGAS/OS COMO TUTORES. LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE HERRAMIENTAS PARA ACOMPAÑAR A LAS/OS JÓVENES EN LA FINALIZACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL MARCO DE UN CURSO A DISTANCIA

Flores, Claudia Rosana; García, Alejandra Elisa; García Morillo, Natalia Alejandra; Shaferstein, Carolina
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta la experiencia de un curso de formación para psicólogas/os específicamente interesados en la implementación de las tutorías en la escuela secundaria. Fue desarrollado en una plataforma digital, diseñado y coordinado por psicólogos/as de la DOE durante el primer cuatrimestre de 2019. Su objetivo general fue que las/los participantes adquieran herramientas teórico-prácticas para el desempeño del rol del tutor en su tarea de acompañar a las/los alumnas/os en la finalización de la escuela secundaria y la transición a los estudios superiores y al trabajo. El entorno virtual contribuyó a que los participantes formen una comunidad de intercambio para elaborar redes de significado y construir nuevos conocimientos mediante el aprendizaje colaborativo. Se abordaron las transformaciones de la escuela secundaria actual, la función tutorial y sus diversas dimensiones, y la tutoría como estrategia privilegiada para el sostenimiento de las trayectorias de los/as estudiantes y su elaboración de proyectos de vida. Como experiencia innovadora, se destaca la oportunidad de profundizar en el rol del/la psicólogo/a en el campo de las tutorías, para lo cual se desarrollaron los enfoques de la Psicología de la Orientación y sus conceptos centrales como aportes para la planificación de intervenciones orientadoras en la escuela.

Palabras clave

Psicología de la Orientación _ Tutoría - Orientación Vocacional y Ocupacional - Transición

ABSTRACT

PSYCHOLOGISTS AS TUTORS. THE COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF TOOLS TO ACCOMPANY STUDENTS IN THE ENDING OF HIGH SCHOOL IN THE FRAMEWORK OF A DISTANCE COURSE

This work presents the experience of a training course offered for psychologists specifically interested in the field of tuition in secondary school. It was developed on a digital platform, designed and coordinated by psychologists from the DOE during the first four months of 2019. Its overall objective was that par-

ticipants acquire theoretical and practical tools to play tutoring roles accompanying students among the completion of secondary school and the transition to higher education and work. The virtual environment fostered a sharing community in which participants developed different networks of meaning and built new knowledge through collaborative learning. Relevant issues were addressed, such as the current changes in secondary school, the various dimensions concerning tutorial functions, and conceiving tutoring as a privileged strategy to support students' educational trajectories so as to facilitate their elaboration of life projects. As an innovative experience, the opportunity to assess the role of the psychologist in the field of tutoring is highlighted. In this sense, the focus in Guidance/Vocational Psychology and its main concepts bring significant contributions for designing interventions in school contexts.

Key words

Vocational Psychology - Tutoring - Vocational and Occupational Guidance - Transition

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson et al. (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 *Aprendizaje, sujetos y escenarios* Aisenson D., Castorina J., Elichiry N., Lenzi A., Schlemenson S. (comps), Buenos Aires, Noveduc. Pp 71-95.
- Ander-Egg, E. & Aguilar, J.M. (1997). Parte1. Algunas precisiones conceptuales y operativas en torno a la elaboración y diseño de proyectos. En *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Editorial LUMEN/HUMANITAS. Pp.11-28. Disponible en: <http://www.slideshare.net/andreagregolo/cmo-hacer-un-proyecto-sntesis-deander-egg>
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R. (2014). Dispositivos tutoriales en la educación secundaria: Polifonías y disonancias en las voces de los actores escolares. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*.

- Directores que Hacen Escuela (2015). en colaboración con Joana Lopez. De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural". OEI, Buenos Aires. Disponible en https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf
- Fresco Calvo, X. y Segovia Largo, C. (2001). La acción tutorial en el marco docente. En A. Hamson de Brussa, Xoa Fresco Calvo y otros. La Función Tutorial- Una revisión de la cultura institucional escolar. Homo Sapiens Ediciones Rosario - Santa Fe (Argentina).pp 15-66.
- Greco, M. y Toscano, A. (2014). Trayectorias educativas en escuela media: Desafíos contemporáneos de la obligatoriedad. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Greco%20y%20Toscano%20-%20Trayectorias%20Educativas%20en%20Escuela%20Media.pdf>
- Guichard, J. (1995). La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes, Barcelona, Laertes.
- Krichesky, M. (1999). Orientación y tutoría en los sistemas educativos tradicionales y cambios en la gestión educativa. En M. Krichesky (comp.). Proyectos de orientación y tutoría - Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela. Paidós: Buenos Aires. Pp. 49-64.
- Landau, M. (2016). Las tutorías en la educación secundaria. Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales. Serie apuntes de investigación. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/11-landau-tutorias-secundaria-politicas-provinciales-issn.pdf>
- Mallol, E.P. (1995). Cap I. La tutoría: elementos, funciones y tareas. En La tutoría en secundaria. Grupo Editorial CEAC, Barcelona, España.
- Méndez, H., Tesoro, J. & Tiranti, F. (2006). Capítulo 5: El rol del docente tutor. En El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela. Ed. Lumen, Buenos Aires.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Pereda, Y., García, A. y Cassullo, G. (2015). "Orientar En El Siglo XXI. Un Desafío Frente A Los Cambios Sociales". III Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria "Nuevos Escenarios y Actores. Desafíos actuales y acciones posibles". Salta.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). Cap 2: Representaciones e imágenes de la tutoría. En Tutorías, un modelo para armar y desarmar. Noveduc: Buenos Aires. Pp. 27-68.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. Buenos Aires: Sede Regional del Instituto internacional de Planeamiento de la Educación. IPE. http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/panel4_fanfani.pdf
- Viel, P. (2009). Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor. Noveduc: Buenos Aires.

COLOQUIOS EDUCATIVOS: UN ABORDAJE TRANSDISCIPLINARIO

Frohmann, Barbara; Devalle, Analía
Colegio Beth. Argentina

RESUMEN

El escrito relata la conceptualización de una experiencia en la escuela sobre la creación de un dispositivo denominado “Coloquios educativos”, a cargo del equipo de orientación de la institución. Se trata de la instalación de una práctica novedosa en el ámbito escolar- en tanto artificio y discurso- respecto del abordaje de la inclusión educativa. El texto parte de la pregunta que dio origen a la invención y puesta en marcha del dispositivo y propone lecturas articuladas a conceptos como, la transdisciplina, el abordaje desde la complejidad, análisis situacional, punto de exterioridad, entre otros. A partir de conversaciones entre la educación y el psicoanálisis se transmite la experiencia de Coloquios Educativos, sus efectos, aportes a la práctica de la inclusión escolar, tensiones, preguntas y desafíos propios de un abordaje artesanal atravesado por diferentes problemáticas: dimensiones (subjetivas, institucionales y socio-culturales), agentes de intervención y discursos.

Palabras clave

Inclusión educativa - Transdisciplina - Escuela - Dispositivo de intervención - Equipo de orientación

ABSTRACT

EDUCATIONAL COLLOQUIA: A TRANSDISCIPLINARY APPROACH

The writing describes the conceptualization of an experience in school about the creation of a device called “Educational Colloquia”, in charge of the orientation team of the institution. It deals with the installation of a novel practice in the school environment - as artifice and discourse - regarding the approach to educational inclusion. The text starts from the question that gave rise to the invention and implementation of the device and proposes readings articulated to concepts such as transdisciplinarity, the approach from complexity, situational analysis, point of exteriority, among others. From conversations between education and psychoanalysis the experience of Educational Colloquiums is transmitted, its effects, contributions to the practice of school inclusion, tensions, questions and challenges of an artisan approach crossed by different problems: dimensions (subjective, institutional and socio-cultural), intervention agents and speeches.

Key words

Educational inclusion- Transdisciplinary - School - Intervention device - Guidance team

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, M. (1999). Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad, Apdeba.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis.
- Jerusalinsky, A. (2005). Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil”, Nueva Visión.
- Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo, Gedisa.

LO ESCOLAR COMO PUNTO DE CASTRACIÓN

Frohmann, Barbara; Sanchez Troussel, Lorena
Colegio Beth. Argentina - Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Escena 1. Daniel insiste en que Jeremías lo molesta: le toca la cara, le pregunta siempre lo mismo, avanza. Jeremías lo niega. Escena 2. El proyecto de Lengua está en curso y todo el grupo participa en los intercambios orales. En varias ocasiones sus compañeros se enojan con Jeremías porque acapara la palabra y hace preguntas “fuera de lugar”. La maestra interviene y se orienta en construir herramientas a fin de sostener algunas de las legalidades que le permitirían estar en esa escena grupal. Escena 3. Las conversaciones con la familia de Jeremías se suceden. Docentes y Equipo de Orientación escolar comparten con ellos la pregunta acerca de las dificultades de Jeremías de sostener determinados encuadres y vínculos. La familia insiste en que son los compañeros y docentes los que no escuchan. Algo de lo actuado por Jeremías se hace presente en dichos decires. Nos proponemos recuperar algunas escenas con el objetivo de interrogarlas y problematizarlas a partir de aportes del psicoanálisis y del análisis institucional. Se intenta compartir preguntas e hipótesis acerca de lo escolar como punto de castración- en su operación simbólica- y los límites y posibilidades de la escuela como constructora de legalidades.

Palabras clave

Niñez - Escuela - Castración - Legalidades

ABSTRACT

THE SCHOLARLY AS POINT OF CASTRATION

Scene 1. Daniel insists that Jeremiah bothers him: he touches his face, and insists on asking him the same question over and over again. Jeremiah denies this. Scene 2. The Language project is in progress and the whole group participates in the verbal teamwork interaction. On several occasions the group get angry with Jeremiah because he monopolizes the word and asks questions “out of place”. The teacher steps in bringing closer some communicational tools, that would easier Jeremiah his work within the group. Scene 3. Conversations with Jeremiah’s family follow one another. Teachers and school guidance team remarks Jeremiah’s difficulties to work within the scholar frame and to develop adequate relationships with his peers and teachers. His family points out that the origin of this problematic situation can be traced back to the fact that the involved acteurs do not comprehend his son “rightly”. Jeremiah’s behaviour is partially present in such statements. Goal of this work is to describe and analyze specific situations, related to Jeremiah, from a psychoanalysis and institutional analysis perspective. We will aim to share questions and hypotheses about the school as a castration point, in its symbolic operation, and the possibilities of the school as an player for the construction of limits.

Key words

Childhood - School - Castration - Limits

ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA

García, María Virginia; Pico, María Laura
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

En el marco de la Ley N° 26206 de Educación Nacional se extiende la obligatoriedad escolar hasta el nivel de la educación secundaria y pone de relieve la importancia de la formación docente vinculada a la calidad de la educación. En Argentina Formación Docente Inicial se desarrolla en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y Universidades o Institutos Universitarios (Ley de Educación Superior N° 24.521). Esta organización se caracterizó por una gran diversidad en su oferta educativa, títulos y diplomas generando una desarticulación en el sistema formador. En el 2007, el Consejo Federal de Educación, para asegurar la unidad del sistema formador, aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE 24/07) los cuales constituyen un marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente inicial para los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Este trabajo se propone relevar los mecanismos de acreditación y evaluación para los profesorado de psicología para el nivel secundario en las universidades e ISFD de gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires para conocer y comparar las características de cada subsistema en relación con el marco regulatorio vigente.

Palabras clave

Formación Docente Inicial - Profesorado de Psicología - Currículum - Evaluación

ABSTRACT

ACCREDITATION AND EVALUATION OF THE INITIAL TRAINING OF PSYCHOLOGY TEACHERS

The Law No 26206 of National Education extends the compulsory school up to the level of secondary education and highlights the importance of teacher training linked to the quality of education. In Argentina Initial Teacher Training takes place in Institutes of Teacher Training (ISFD) and Universities or University Institutes (Higher Education Law No. 24,521). This organization was characterized by a great diversity in its educational offer, degrees and diplomas generating a disarticulation in the training system. In 2007, the Federal Council of Education, to ensure the unity of the training system, approves the National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training (CFE 24/07) which constitute a regulatory framework of jurisdictional curricular designs and practices of initial teacher training for the levels and modalities of the Na-

tional Education System. This work aims to reveal the mechanisms of accreditation and evaluation for psychology professors for the secondary level in universities and ISFD of state management in the City of Buenos Aires and the Province of Buenos Aires to know and compare the characteristics of each subsystem in relationship with the current regulatory framework.

Key words

Initial Teacher Training - Psychology Teachers - Curriculum - Evaluation

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- González Gallego, I. (2010). El nuevo profesor de secundaria. Barcelona: Grao.
- Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós: Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación* 350, 123-144
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Santillana. Buenos Aires. Recuperado el 12/05/2019 de www.fundacionsantillana.com/upload/.../documento_bsico_2012.pdf

ORIENTACIÓN VOCACIONAL. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Gillet, Silvana Ruth; Novelli, Ornella Agostina; Piovano Gil, María Carolina
Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

A partir del posicionamiento que concibe a la orientación vocacional (O.V.) como un proceso educativo y preventivo; y a las acciones que se derivan de ella como inscriptas en una postura posparadigmática e interdisciplinaria, cuyo objetivo principal es el desarrollo personal. En el presente trabajo se invita a revisar el lugar y los alcances de las Test de exploración psicológica en el proceso de elección de un proyecto educativo superior. Partiendo de la descripción de diferentes modalidades de intervención que, históricamente, son llevadas a cabo por los profesionales que componen el Departamento de Orientación Vocacional e Información de Empleo (DOVIE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata; se avanzará en la presentación de distintos relatos que fueron seleccionados por representar la tendencia que asumirían las demandas que llegan al servicio y que darían cuenta del énfasis, que desde los actores que solicitan orientación, se pondría en las técnicas de evaluación psicológica, evidenciando la existencia, circulación y reforzamiento de ciertas representaciones en relación a las prácticas orientadoras, al rol del sujeto y del orientador. Se propone una explicación a esta situación a partir de la teoría de las representaciones sociales y se plantean posibles líneas de investigación.

Palabras clave

Orientación Vocacional - Tests - DOVIE - Representaciones sociales

ABSTRACT

VOCATIONAL GUIDANCE. MODALITIES OF INTERVENTION AND SOCIAL REPRESENTATIONS

From the position that conceives Vocational Guidance as an educational and preventive process; and to the interventions that derive from it as enrolled in a post-paradigmatic and interdisciplinary posture, whose main objective is personal development. In the present work, we invite you to review the place and scope of the psychological exploration tests in the process of choosing a higher educational project. Starting from the description of different intervention modalities that, historically, are carried out by the professionals belong to the Department of Vocational Guidance and Employment Information (DOVIE) of the National University of Mar del Plata; will advance in the presentation of different stories that were selected to represent the trend that would assume the demands that reach the service and that would account for the emphasis, which from the actors who

request guidance, would be put into the techniques of psychological evaluation, evidencing the existence, circulation and reinforcement of certain representations in relation to orienting practices, to the role of the subject and the counselor. An explanation of this situation is proposed based on the theory of social representations and possible lines of research are proposed.

Key words

Vocational guidance - DOVIE - Social Representation - Test

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D.B. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(2), 155-182. Recuperado en 25 de agosto de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000200001&lng=es&tlng=es
- Banchs, M.A. (1986). Concepto de Representaciones Sociales. *Análisis Comparativo. Revista Costarricense de Psicología*. Nos 8-9, 27-40.
- Casullo, M.M. et al (1994). Proyecto de vida y decisión vocacional. Editorial Paidós: Cáp. I, Génesis y Consolidación del Proyecto de Vida. (pp.13).
- Di Doménico, C. y Vilanova, A. (2001). Orientación Vocacional y sistemas psicológicos. *Psico-USF*, v.6 n.2, pp.59-66.
- Di Doménico, C. (1990). Hacia un abordaje comunitario en O.E. En: San Juan: Universidad Nacional?Reflexiones. de San Juan, -- I, 1, 6-9.
- Di Doménico, C. (2001). Examinando Ingenios. *Nexos, UNMDP*; págs.23-26. ISSN 0328-5030.
- Josserme, R., Novelli, O. (2014). La orientación vocacional en los diseños curriculares para la formación profesional en las carreras de Psicología de las Universidades Nacionales de gestión pública de Argentina. Trabajo Profesional. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. UNMDP.
- López Bonelli, A. (1989). La orientación vocacional como proceso. Editorial El Ateneo: Cáp. III, La naturaleza de lo vocacional. (pp.51)
- Novelli, O., Vasco, A. (2015). La Orientación Vocacional y su complejidad. Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional. Material de uso Interno. Universidad Atlántida Argentina. *Psicología*. (Pp.2-3)
- Pérez, E. y otros (2005). Orientación, información y elección para elección de la carrera. Buenos Aires: Paidós.
- Proyecto del DOV (1985). El docente de enseñanza media en su rol orientador, UNMDP.
- Rivas, F. (1993). *Psicología vocacional; enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.

EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR DEL PARTIDO DE MORENO: DESAFÍOS Y ENTRAMADOS DE LA INTERVENCIÓN

Greco, María Beatriz; Eichenbronner, David; Fernandez Tobal, Claudia; Molina, Yesica
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto Ubacyt 2018-2020 "Construcciones de autoridad democrática. El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar en el marco de políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación". Presenta los primeros avances de una investigación en curso en el Partido de Moreno cuyo propósito es indagar las modalidades de acompañamiento e intervención institucional llevadas a cabo por los Equipos de Orientación que trabajan en dicho territorio en contextos de alta vulnerabilidad social. Se retoma la intervención realizada en la escuela Nro 49, en 2018, en la que fallecieron dos docentes a causa de una explosión por desperfectos con el gas. Dicha focalización da cuenta de la intervención y sus múltiples atravesamientos: políticos, sociales, pedagógicos, institucionales, relacionales y subjetivos. Se aborda la construcción de autoridad democrática de los equipos de orientación escolar y sus intervenciones institucionales en el marco de las políticas educativas a partir de la LEN mediante entrevistas a inspectores y grupos focales con equipos. Los primeros análisis muestran que en tanto el sistema educativo se encuentra convocado a diversificar modos de atravesar trayectorias educativas, los EOE requieren otros modos de construir objetos de intervención que rechazan la individualización y patologización.

Palabras clave

Equipos de Orientación Escolar - Intervención institucional - Democratización escolar

ABSTRACT

THE WORK OF SCHOOL COUNSELING TEAMS OF THE MORENO DISTRICT

This paper is part of the project Ubacyt 2018-2020 "Construcciones of democratic authority. The work of the School Counseling Teams of the Province of Buenos Aires at the secondary level, within the framework of educational policies based on the National Education Law. It presents the first advances of an investigation in progress in the Moreno District where two teachers died in the school number 49 because of an explosion caused by a gas leak. At that time, the school counseling teams get involved in that community school in a new way. The purpose is to investigate the modalities of accompaniment and institutional

intervention carried out by the school counseling teams working in that territory in contexts of high social vulnerability. The first results demonstrate that as the educational system is called to diversify ways of traversing educational trajectories, school counseling teams require other ways of building intervention objects that reject individualization and pathologization.

Key words

School Counseling Teams - Institutional intervention - School democratization

BIBLIOGRAFÍA

- Greco, M.B. "Políticas de democratización en las escuelas argentinas. 2006-2016. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Nro 8. Año V. Mayo-septiembre 2017a. <http://www.politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/revista>.
- Greco, M.B. "Exploraciones en psicología educacional. Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje", en el Anuario de Investigaciones en Psicología. Volumen XX. Facultad de Psicología. UBA. Pp. 167-172. 2013. <http://www.psi.uba.ar/accesos.php?var=investigaciones/revistas/anuario/anteriores/anuario20/20.php>
- Munín, H. (1989). *La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: cuarenta años a la búsqueda de su lugar*. Informe final de beca de iniciación. CONICET.
- Ozslack, O. y O'Donnell, G. *Estado y políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación*, en REDES (revista del Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes) Nro. 4, Vol. 2, Buenos Aires. 2007.
- Tizio H. "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*, (p.165 a 198). Ed. Gedisa, Barcelona. 2003.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. COMPLEJIDAD Y TRANSDISCIPLINA

Hamuy, Erica Nadia; Lucero, Andrea A. R.
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El siguiente artículo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación : “Problemas de aprendizaje: complejidad y abordaje interdisciplinario” dirigido por la Dra. Analia Wald, Unidad Ejecutora: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires . Nuestra Tarea se desarrolla al interior del programa del servicio de asistencia que la cátedra Psicopedagogía Clínica tiene en el Hospital de Clínicas y en la Facultad de Psicología U.B.A. A la consulta llegan niños que presentan dificultades en el aprendizaje, interviniendo en cada caso diferentes variables que pueden o no afectarse entre sí. Se nos vuelve necesario considerar los múltiples atravesamientos y diagnósticos que convergen en su padecer: ejes de sentido, dinámicas del afecto, aspectos cognitivos y neurofisiológicos , entre otros , que pueden estar comprometidos . Nuestra labor en este ámbito nos confronta con la necesidad de llevar a cabo una lectura, una mirada y un pensamiento clínico que logre abordar la complejidad de cada paciente, las múltiples dimensiones que intervienen en la comprensión de cada caso. El trabajo con los otros equipos en espacios de intercambio, amplían y enriquecen nuestra tarea y saber, intentando articular en relación al caso por caso, los diversos saberes disciplinarios con la intención de tender puentes sin perder especificidades.

Palabras clave

Dificultades de aprendizaje - Complejidad - Producción simbólica

ABSTRACT

LEARNING DISORDERS AND COMPLEXITY

The following article is included on the Research Project: “Learning problems: complexity and interdisciplinary approach” directed by Dr. Analia Wald, Executing Unit: Faculty of Psychology, University of Buenos Aires. Our work take place in the Assistance Service of the Program that the Clinical Psychopedagogy Chair has in the Clinicas Hospital and in the Faculty of Psychology .U.B.A. Children who have learning difficulties come to the consultation, each case have differences variables that could be affected. We need to consider the multiple crossings and diagnoses, that may be compromised , such as : axes of meaning, dynamics of affect, cognitive and neurophysiological aspects, among others, and converge in their suffering. Our labour in the area confront us with the need to have a lecture , a view and a clinical orientation toward the complexity of each patient, the

multiple dimensions that have been involved . The work with the other disciplines in dialogue spaces, expand and enrich our task and knowledge , trying to articulate relations in each case, with the intention of building bridges without losing specificities.

Key words

Learning disorders - Complexity - Symbolic production

BIBLIOGRAFÍA

- Anserment & Magistretti, P. (2006). A cada cual su cerebro. Argentina, Katz editores.
- Galati, E. “El pensamiento complejo y transdisciplinario como marcos de investigación científica “Relmecs, junio 2017, vol. 7, no. 1, e021, ISSN 1853-7863 Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales
- Green, A. & Urribarri, F. (2015). Del pensamiento clínico al paradigma contemporáneo. Conversaciones. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber Historias de aprendices. Biotecaplural.
- Lores Arnaiz, M. del R. (1999). Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad. Psicoanálisis APdeBA - Vol. XXI - N° 3.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico, Buenos Aires: Paidós.
- Urribarri, F. (2012). “El pensamiento clínico: Contemporáneo, Complejo, Terciario”. En Revista de Psicoanálisis. Green en APA: Ideas directrices para un Psicoanálisis Contemporáneo. Buenos Aires, APA.

INTEGRACIÓN DE DOS PROGRAMAS DE EXTENSIÓN DE LA UBA. ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA TRANSICIÓN DE ALUMNOS DE SECTORES VULNERABLES DE LA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD

Hofferlen, Gustavo; Kerikian, Carolina; La Fico Guzzo, Soledad; Sanseau, María; Solano, María Lila
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo presenta la experiencia de integración de las actividades impulsadas por el Programa Universitarios por más Universitarios, dependiente de la Secretaría de Educación Media de la UBA, y el Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UBA, con el objetivo de favorecer la transición de la secundaria a la Universidad de alumnos de sectores vulnerables. A través de la asignación de tutores (estudiantes avanzados y graduados recientes), que acompañan de manera personalizada a los estudiantes que reciben una beca de la UBA, Universitarios por más Universitarios contribuye a garantizar la finalización de la educación obligatoria y promover la continuidad de estudios superiores. El objetivo general del Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional es acompañar a los jóvenes en la construcción de sus proyectos de estudio y trabajo y en el proceso de toma de decisiones sobre su futuro educativo-ocupacional. De acuerdo a los resultados obtenidos mediante la evaluación de las actividades, la participación de los estudiantes becarios propicia el acceso a experiencias e información significativas, la reflexión acerca de intereses, recursos y obstáculos personales y la afiliación institucional y académica necesaria para favorecer la inclusión en el ámbito universitario.

Palabras clave

Transición - Educación media - Universidad - Orientación

ABSTRACT

INTEGRATION OF TWO UBA'S EXTENSION PROGRAMS. GUIDANCE AND SUPPORT IN THE TRANSITION OF STUDENTS FROM VULNERABLE SECTORS FROM HIGH SCHOOL TO UNIVERSITY

This paper presents the integration experience promoted by Universitarios por más Universitarios program, depending on UBA's Secretaría de Educación Media, and the Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional of UBA's Facultad de Psicología. Together they aim to favour low-income students' transition from high school to university. Students receive a UBA scholarship and are personally supported by tutors (advanced students and recent graduates). By these means, Universitarios por más

Universitarios contributes to guarantee the completion of mandatory education and promotes the continuity to higher education. The main goal of the Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional is to support young people in the construction of their study and work projects, and in their educational and occupational decision-making process. The results obtained from the evaluation of the activities, show that grant holders' participation in the program helps promote access to meaningful experiences and information, as well as the reflection on their interests, resources and personal obstacles, and also personal and academic affiliation needed to favour their inclusion within University area.

Key words

Transition - High School - University - Tutorials Guidance

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. et al (2007). De la Orientación Vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a los largo de cinco estudios. En Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzy, A. y Schlemenson, S. (comps) (2007). Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Noveduc, Buenos Aires.
- Coulon, A. (2005). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire, Paris, Economica-Antropos.
- Coulon, A. (1993). Etnometodología y educación. Paidós, España.
- Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en la educación superior. Buenos Aires: IEC-Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).
- Guichard, J. (2002). Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En Diana Aisenson y equipo de Investigaciones en Psicología de la Orientación, Después de la escuela.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. y Van Vianen, A. (2009). Construir su vida (Life designing): Un paradigma para la orientación del siglo XXI. Traducción al español: Diana Aisenson y Gabriela Aisenson, UBA.



Blustein, D., McWhirter, Perry, J. (2005). Un Enfoque Comunitario Emancipatorio para la Teoría, Investigación y Práctica del Desarrollo Vocacional. En *The Counseling Psychologist*, 33 N° 2.

Pelletier, D. y Dumora, B. (1984). Fundamentos y postulados para una concepción educativa de la Orientación. En *Pour une approche éducative en orientation*. Québec: Gaétan Morin, éditeur.

MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS/AS DE LA ESCUELA ¿CUÁLES SON LAS RAZONES QUE LOS ADOLESCENTES VINCULAN CON LOS FENÓMENOS DE BULLYING Y CYBERBULLYING?

Lanzillotti, Alejandra Inés

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es indagar y describir las razones que los estudiantes con edades comprendidas entre 13 y 18 años, escolarizados en escuelas ubicadas en territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, relacionan con el fenómeno de maltrato escolar tanto en su modalidad tradicional como cibernética-cyberbullying-. Se llevó a cabo un estudio descriptivo, de corte transversal y de diseño no experimental, utilizando una muestra no probabilística por accesibilidad conformada por 259 estudiantes (67.1% mujeres; edad $M = 15.6$; $DT = 1.6$), a quienes se les administraron una serie de instrumentos autoadministrables. Los resultados obtenidos permiten observar que los estudiantes relacionan las situaciones de maltrato escolar con distintos motivos tales como la provocación, la asimetría de poder entre quienes ejercen el maltrato y aquellos que son maltratados, la percepción de debilidad, la necesidad de pertenencia grupal, la percepción negativa de diferencias individuales y el hecho de realizar una broma. Se discuten las implicancias de estos resultados y los posibles modos de intervención que de ellos podrían derivarse a fin de contribuir a la adecuada prevención y abordaje de esta problemática.

Palabras clave

Maltrato escolar - Cyberbullying - Adolescentes - Motivos

ABSTRACT

SCHOOL ABUSE. WHAT ARE THE REASONS THAT ADOLESCENTS LINK WITH THE BULLYING AND CYBERBULLYING?

The objective of this work is to investigate and describe the reasons that students aged between 13 and 18 years, enrolled in schools located in the territory of Buenos Aires, relate to the phenomenon of bullying in its traditional form as cybernetics -cyberbullying-. A descriptive, cross-sectional and non-experimental study was carried out, using a non-probabilistic sample for accessibility made up of 259 students (67.1% women, age $M = 15.6$, $SD = 1.6$), who were administered a series of self-report instruments. The results obtained allow us to observe that students relate the situations of bullying with different reasons such

as provocation, the asymmetry of power between those who abuse and those who are mistreated, the perception of weakness, the need to belong to the group, the negative perception of individual differences and the fact of making a joke. The implications of these results and the possible modes of intervention that could derive from them are discussed in order to contribute to the adequate prevention and approach of this problem.

Key words

Bullying - Cyberbullying - Adolescents - Reasons

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: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcer M.J. (2007). ¿Por qué Ocurren los Malos Tratos entre Iguales? Explicaciones Causales de Adolescentes Portugueses y Brasileños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 41*(2), 107-118.
- Avilés Martínez, J.M. (2017). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 3*(7), 201-220. doi: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1188>
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research, 18*(12), 1704-1716. doi: <https://doi.org/10.1177/1049732308325865>
- Campbell, M., & Bauman, S. (2018). Cyberbullying: Definition, consequences, prevalence. En M. Campbell, & S. Bauman (Eds.), *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 3-16). doi: <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-811423-0.00001-8>
- Dooley, J.J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology, 217*(4), 182-188. doi: <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>

- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology, 34*(3), 587-538. doi: <https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.3.587>
- Gutiérrez, R., Benítez, J.L., Machado, C., & Justicia, F. (2017). Estudio de las atribuciones hacia el maltrato entre iguales del alumnado agresor frente al no agresor, mediante el Cuestionario SCAN-Bullying. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 10*(27) 545-568. doi: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1516>
- Hymel, S., & Swearer, S.M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*(4), 293-299. doi: <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D., & Limber, S.P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology, 19*, 139-143. doi: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Ortega-Ruiz, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad, (27-28)*, 191-216.
- Patton, D.U., Hong, J.S., Patel, S., & Kral, M.J. (2017). A Systematic Review of Research Strategies Used in Qualitative Studies on School Bullying and Victimization. *Trauma, Violence, & Abuse, 18*(1), 3-16. doi: <https://doi.org/10.1177/1524838015588502>
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviours associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258. doi: <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>

ESTUDIANTES ADULTOS DE MEDIANA EDAD EN EL INGRESO A PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Leone Gallardo, Delia

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Introducción: Es un estudio sobre ingresantes de mediana edad en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), en relación a sus características sociocognitivas y motivacionales y se inscribe en el marco del proyecto “Logros y dificultades de adaptación de ingresantes a una carrera universitaria”, dependiente de la Secretaría de Ciencia arte e innovación tecnológica (SCAIT). **Marco teórico:** Incluye una síntesis de contenidos, relacionados a la mediana edad, motivación y la educación a lo largo de la vida, desde autores que por su relevancia y pertinencia resultan básicos como sustento teórico para esta investigación. **Metodología:** Adopta un diseño exploratorio-descriptivo, con una combinación de enfoques cuanti-cualitativo. Se privilegian como técnicas de recolección de datos, el cuestionario, la entrevista semiestructurada y se recurre a fuentes documentales para recabar información que aporte datos relevantes. **Resultados:** Determinaron, en el estudiante adulto, la predisposición al aprendizaje, valorando su propio juicio crítico y motivaciones relacionadas a la elección de la Psicología como una asignatura pendiente o deseo postergado. **Conclusiones:** Contribuye a generar conocimientos que posibiliten fortalecer las condiciones de acceso de esta franja etaria en la Universidad través de diseñar estrategias metodológicas acordes a las necesidades de la población estudiada.

Palabras clave

Mediana edad - Psicología - Universidad

ABSTRACT

ADULTS OF MIDDLE AGES IN THE INCOME TO PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMÁN

Introduction: It is a study on middle-aged entrants in Psychology at the National University of Tucuman (UNT), in relation to their socio-cognitive and motivational characteristics and is part of the project “Achievements and difficulties of adaptation of new entrants to a university career”, dependent on the Secretary of Science, art and technological innovation (SCAIT). **Theoretical framework:** It includes a synthesis of the contents, related to the average age, education and education throughout life. **Methodology:** Adopt an exploratory-descriptive design, with a combination of quantitative and qualitative results. It is privi-

leged as the data collection techniques, the questionnaire, the semi-structured interview and the documentary sources are used to obtain more relevant information. **Results:** Determine, in the adult student, the predisposition to learning, assess their own critical judgment and motivations related to the choice of Psychology as a pending subject or wish postponed. **Conclusions:** Contribute to generate knowledge that makes it possible to strengthen access conditions of this age group in the University through methodological strategies according to the needs of the population studied.

Key words

Middle age - Psychology - University

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson D., Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Comps.) (2007). *Aprendizaje, Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas Psicológicas en Psicología Educativa*. Bs. As: Ed. Novedades Educativas.
- Bordieau, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2011). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1999). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Argentina: Ed Aique.
- Mastache, A., Monetti, E. & Aiello, B. (2014). *Recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sierra Bravo, R. (1999). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Paraninfo.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2005). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba: Brujas.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2013). *Técnica para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

CONTINUIDADES EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

López, Gilda Liliana
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El Proyecto de Investigación “Las prácticas de enseñanza en los Profesorados: un estudio sobre la construcción de los saberes didácticos en la Universidad Nacional del Comahue” dirigido por la Mg. Rita De Pascuale del cual se desprende esta presentación, tiene como objetivo describir e interpretar los saberes didácticos que se despliegan en las prácticas de enseñanza situadas en los Profesorados de la Universidad Nacional del Comahue y que orientan la construcción de su ejercicio docente. Como parte del trabajo de campo se realizaron encuestas a estudiantes de los profesorado de Ciencias de la Educación, Matemática, Física, Ciencias Económicas y Química con la intención de construir un perfil de estudiantes de dichas carreras. En el análisis preliminar de los datos obtenidos se encuentra cierta continuidad en la elección de carreras del campo de la educación en aquellos/as estudiantes que se encuentran cursando las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación tanto en relación al desempeño profesional actual como al cursado de carreras previas sin culminar los estudios. Es propósito de este trabajo analizar las vinculaciones que podrían identificarse entre esta continuidad en la elección de las carreras y las motivaciones que han orientado dichas elecciones.

Palabras clave

Nivel Superior - Formación Docente - Elección Vocacional - Educación

ABSTRACT

CONTINUITIES IN THE VOCATIONAL CHOICE IN THE FIELD OF EDUCATION

The research project “the teachers teaching practices: a study on the construction of the didactic knowledge in the National University of Comahue” directed by the Mg. Rita De Pascuale which suggests this presentation, It aims to describe and interpret the didactic knowledge that unfold in the practices of teaching in the teachers of the National University of Comahue and that guide the construction of teaching practice. As part of the work of field surveys were students of the teachers of educational sciences, mathematics, physics, economics and chemistry intending to build a profile of students from these races. Preliminary analysis of the data obtained some continuity is in the choice of careers in the field of education in those / students who are pursuing careers in Education Sciences Faculty both in

relation to the professional performance current to the completed race earlier without completing studies. It is purpose of this paper to analyze linkages that could be identified between this continuity in the choice of races and the motivations that have guided these elections.

Key words

Top level - Training teacher - Choice vocational - Education

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2015). La didáctica General en la Formación docente actual. Dossier. Revista Novedades Educativas. N° 300-301. Buenos Aires.
- Alliaud, A. y otros (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Bs As: Aique.
- Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- De Pascuale, R. (2015). El oficio docente hoy y la obstinación por enseñar. Dossier. Revista Novedades Educativas. N° 300-301. Buenos Aires.
- Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Octaedro: España.
- Rascovan, S. (2015). Orientación Vocacional y Escuela Secundaria. Documento del Ministerio Nacional de Educación. Buenos Aires.
- Rascovan, S. (2013). “Los dispositivos de acompañamiento en las instituciones educativas” en Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

ACOMPañAR Y PROPICIAR ESPACIOS EDUCATIVOS HABITADOS POR LA TERNURA A LAS Y LOS FUTUROS PROFESIONALES PSI

Lopez, Maria Elisa
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Con frecuencia los recorridos estudiantiles son en soledad y se enfrentan a algunas dificultades que hacen indispensable pensar espacios autogestivos. Se resalta la importancia de generar espacios en los que la ternura potencie un clima de buen trato, como indispensable para entamar a las y los estudiantes en un clima cálido y propicio para finalizar sus estudios de grado y adentrarse en la realización de instancias académicas formales como futuros profesionales. Propiciar una finalización en que se sientan alojados y comprendidos desde una autoridad emancipatoria, una autoridad que habilite al otro en procesos nuevos, con una confianza instituyente como futuros profesionales. En la finalización de la carrera de grado de Psicología por medio de una tesina, las y los estudiantes con frecuencia se encuentran desolados en un clima de búsqueda inalcanzable de un/a tutor/a que pueda acompañarlos/las. Pero parece que este cierre se caracteriza principalmente por la soledad y la sumisión de estar a la merced de aprender de una manera autogestiva la estructura de una tesis y las condiciones de acompañamiento. Nos interesa reflexionar cómo habitar el tiempo y espacio de finalización de un recorrido académico como inicio a la vida profesional.

Palabras clave

Ternura - Autoridad emancipatoria - Confianza - Acompañamiento - Tesis

ABSTRACT

SUPPORTING AND PROMOTING EDUCATIONAL SPACES WITH TENDERNESS FOR FUTURE PSI PROFESSIONALS

Frequently the student life is lonely and full of difficulties that make self managing spaces indispensable. It is very important to generate spaces in which tenderness enhances a climate of good treatment, and to engage students in a warm and favorable climate to complete undergraduate studies and enter into the realization of formal academic instances as future professionals. The emancipatory authority, the authority that enables the other in new processes, with institutional trust as future professionals. At the end of the psychology studys, wich involves a thesis, the students frequently feel desolated, with an unattainable search of a tutor that could support them. But it seems that the clousure is characterized with the loneliness and the sumisson

of learning an automanaging structure of a tesis and their supporting conditions. We are interested in reflectioning how we could transit the finalization of an accademic ride in time and space as the beggining of the professional life.

Key words

Tenderness - Emancipatory authority - Trust - Accompaniment - Thesis

BIBLIOGRAFÍA

- Castoriadis, C. (1998). *Lo imaginario: la creación en el dominio socio-histórico* En *Los dominios del Hombre. Encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Cornu, L. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En G. Frigerio, M. Poggi, D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*(pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas
- Greco, M.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.
- Greco B. y Toscano A.G. (2014). "Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad". *Ficha de Cátedra. Publicación CEP Facultad de Psicología UBA*.
- Ulloa, F. (1995). *Cultura de la mortificación y proceso de manicomialización: una reactualización de las neurosis actuales*. En *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica* (pág. 236-256.). Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F. (2012). *Novela "La ternura como fundamento de los Derechos Humanos"*, En *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires :Libros del Zorzal.

PROCESO DE EMPODERAMIENTO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA: CUANDO ESTUDIANTES, DOCENTES Y EQUIPO DE GESTIÓN, SINTONIZAN EN LA MISMA FRECUENCIA PARA CAMBIAR LA ESCUELA

Lucero, Aurora
Instituto San José de Villa del Parque. Argentina

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo dar a conocer el proceso de innovación educativa que se lleva a cabo con un grupo de estudiantes pertenecientes a 4to año del Nivel Medio, de un instituto de gestión privada, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de esta experiencia se desprenden nuevas formas de significar y dar sentido a la práctica escolar, tanto para los estudiantes como para los docentes y los miembros del equipo de gestión. De este modo, los adolescentes se vuelven protagonistas y gestores del proceso de cambio en los estilos de aprendizaje, instalando la práctica de la investigación, como base de la construcción del conocimiento. Para ello se toman en consideración cuatro asignaturas del plan de estudio: Psicología, Sistemas Administrativos, Geografía y Emprendedorismo. La experiencia arroja información sobre los diversos procesos puestos en juego, los cuales dan cuenta de las motivaciones, incertidumbres y expectativas de estudiantes, docentes implicados y equipo de gestión. Para llevar adelante el proceso innovador, se tomaron en consideración los antecedentes de las prácticas desarrolladas en los Institutos Montserrat de Barcelona, Horizonte 2020 y los postulados teóricos de García Peñalvo, José Menéndez, Montserrat del Pozo, entre otros.

Palabras clave

Innovación Educativa - Adolescentes - Expectativas - Aprendizajes - Investigación

ABSTRACT

PROCESS OF EMPOWERMENT IN EDUCATIONAL INNOVATION: WHEN STUDENTS, TEACHERS AND MANAGEMENT TEAM, THEY TUNE INTO THE SAME FREQUENCY TO CHANGE THE SCHOOL

The following work wants to present the process of educational innovation that takes place with a group of students belonging to the 4th year of the Middle Level, of a private management institute, of the Autonomous City of Buenos Aires. From this experience, new ways of meaninging and giving meaning to school practice emerge, both for students and for teachers and members of the management team. In this way, adolescents become protagonists and managers of the process of change in learning styles, installing the practice of research, as a basis for the construction of knowledge. For this, four subjects of the study plan are taken into account: Psychology, Administrative Systems, Geography and Entrepreneurship. The experience provides information on the various processes involved, which account for the motivations, uncertainties and expectations of students, teachers involved and management team. In order to carry out the innovative process, the background of the practices developed in the Montserrat Institutes of Barcelona, Horizon 2020 and the theoretical postulates of García Peñalvo, José Menéndez, Montserrat del Pozo, among others, were taken into consideration.

Key words

Educational Innovation - Adolescents - Expectations - Learning - Research

APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE NUMERACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Magallanes, Gabriela Julia
Universidad Nacional General San Martín. Argentina

RESUMEN

En este documento se compartirá el trabajo de investigación de la tesina de grado de Licenciatura en Psicopedagogía; tomando como eje central el aprendizaje de los niños dentro de la escuela. Se realizará un recorte de los contenidos escolares, indagando sobre la adquisición del sistema de numeración de finalizado tercer grado del nivel primario, por ser el último grado del primer ciclo. El sistema de numeración representa el primer acercamiento de los niños a la matemática, y el primer instrumento de mediación de aprendizajes futuros. Por esto, los aprendizajes que hayan logrado sobre sus regularidades, hasta ese momento, se constituirán como base para nuevos aprendizajes. El objetivo de la investigación es obtener información sobre la relación que existe en la enseñanza del sistema de numeración, cuya funciones son leer, escribir, comparar y ordenar números, y los aprendizajes que realizan los niños dentro de la escuela. Se busca profundizar los conocimientos sobre los aspectos o factores implicados en los procesos de su construcción a partir de situaciones diseñadas con esa finalidad; con la intención de llevar a cabo investigaciones futuras que permitan buscar nuevas estrategias o realizar las modificaciones que sean necesarias para brindar a los niños situaciones de aprendizaje significativas.

Palabras clave

Sistema de numeración - Aprendizaje - Psicopedagogía - Escuela Primaria

ABSTRACT

LEARNING NUMBERING SYSTEM IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL

In this document we will share the research work of the Bachelor of Psychopedagogy degree thesis; taking as a central axis the learning of children within the school. There will be a cut of the school contents, inquiring about the acquisition of the numbering system of finalized third grade of the primary level, for being the last grade of the first cycle. The numbering system represents the first approach of children to mathematics, and the first instrument of mediation of future learning. For this reason, the learning that they have achieved on their regularities, until that moment, will constitute a basis for new learning. The objective of the research is to obtain information about the relationship that exists in the teaching of the numbering system, whose

functions are reading, writing, comparing and ordering numbers, and the learning that children do within the school. It seeks to deepen knowledge about the aspects or factors involved in the processes of its construction from situations designed for that purpose; with the intention of carrying out future research to find new strategies or make the necessary modifications to provide children with meaningful learning situations.

Key words

Numbering system - Learning - Psychopedagogy- Primary School

BIBLIOGRAFÍA

- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Volumen 1 (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Filidoro, N. (2002). Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica. En *Psicopedagogía: conceptos y problemas, la especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires. Biblos.
- Hernandez Sampiere, R., Fernandez Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. México. Mc Graw Hill Educación.
- Itzcovich, H. (2008). Los números naturales y el sistema de numeración. En Itzcovich (Coord.). *La matemática escolar. La práctica de enseñanza en el aula*. (pp.31-61). Buenos Aires. Aique.
- Müller, M. (2008). Los aprendizajes y su problemática desde la mirada y la escucha psicopedagógica. En *Formación docente y psicopedagógica. Estrategias y propuestas para la intervención educativa*. Buenos Aires. Bonum.
- Paín, S. (2003). La psicopedagogía en la actualidad. En Laino, D. (comp) *La psicopedagogía en la actualidad. Nuevos aportes para una clínica del aprender*. Homo Sapiens ediciones.
- Paniza, M. (comp). (2009). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Parra, C. y Saiz, I. (2010). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum.(1996). *Los niños, los maestros y los números. Desarrollo curricular. Matemática 1° y 2° grado*. Proyecto presentado. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Terigi, F., Wolman, S. (2007). Sistema de Numeración. Consideraciones acerca de la enseñanza. *Revista Iberoamericana* (n°43), pp. 59-83. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004305.pdf>

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA DEFINICIÓN DEL NUEVO FORMATO DE LA ESCUELA SECUNDARIA BONAERENSE. ESTUDIO DE CASO: LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LAS ESCUELAS PROMOTORAS

Mariani, Marina Aida
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

A partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria se desarrollaron lineamientos y orientaciones para la inclusión y el acompañamiento de las trayectorias escolares de los nuevos públicos que ingresaron al nivel. Principalmente fueron estrategias de acompañamiento pedagógico que ampliaron el sentido de la inclusión educativa más allá de la modalidad de educación especial pero no reformaron el núcleo duro de la organización del nivel. En este marco de redefiniciones del nivel secundario, este trabajo tiene como objetivo principal analizar, a la luz de la política nacional y federal, el caso del Programa Escuelas Promotoras por tratarse de una de las políticas educativas bonaerenses de mayor alcance en los últimos dos años en lo que refiere al acompañamiento de trayectorias escolares y en la redefinición del formato de la escuela secundaria. Se encontró una restricción del alcance del concepto de inclusión y, a pesar de presentarse como un nuevo formato de la escuela secundaria, no se observó una modificación del núcleo duro y de la organización del nivel, enfatizando en el diseño de proyectos pedagógicos institucionales a partir de reformas importantes en la enseñanza y los aprendizajes, la evaluación y el rol docente.

Palabras clave

Educación secundaria bonaerense - Trayectorias escolares - Inclusión educativa - Escuelas promotoras

ABSTRACT

THE EDUCATIONAL INCLUSION IN THE DEFINITION OF THE NEW FORMAT OF THE BONAERENSE SECONDARY SCHOOL. CASE STUDY: THE PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF THE PROMOTING SCHOOLS From the obligatory secondary school, guidelines were developed for the inclusion and accompaniment of the school trajectories of the new students that entered the level. Mainly they were pedagogical accompaniment strategies that broadened the sense of educational inclusion beyond the special education modality but did not reform the hard core of the organization of the level. Within this framework of redefinition of the secondary level, the main objective of this work is to analyze, in the

light of the national and federal policy, the case of the Promoting Schools, as it is one of the most far-reaching educational policies in the province of Buenos Aires in the last two years in terms of accompanying school trajectories and redefinition of the format of the secondary school. A restriction of the scope of the concept of inclusion was found and, in spite of presenting itself as a new format of the secondary school, no modification of the hard core and of the level organization was observed, emphasizing the design of institutional pedagogical projects from of important reforms in teaching and learning, evaluation and the teaching role.

Key words

Buenos Aires secondary education - School trajectories - Educational inclusion - Promoting schools

BIBLIOGRAFÍA

- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014). Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Serie la educación en Debate, N° 15, DiNleCe, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hirschberg, S. (2015). La conducción de la escuela secundaria en el marco de la obligatoriedad del nivel. Serie La Educación en Debate, N° 18, DiNleCe, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ruiz, G. (2016). La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales, cap. 2, 3, 4 y 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. Aportes a las conclusiones del sector Educación de EUROsocial.
- Terigi, F. (2017). Trayectorias educativas y Trayectorias escolares, Enseñar en Programas Socioeducativos, clase 5, Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A. y Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista del IICE, 33, pp. 27-46.

Thisted, S. y Fontana, A. (2016). Políticas socioeducativas: inclusión-ampliación cultural. Marco Político, clase 5, Especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

NORMATIVA Y DOCUMENTOS OFICIALES CONSULTADOS

Ley nacional N°26206, Ley de Educación Nacional de la República Argentina.

Ley provincial N°13688, Ley de Educación Provincial de la provincia de Buenos Aires.

Resolución CFE 79/09. Aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Resolución CFE 84/09. Aprueba el documento Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

Resolución CFE 88/09. Aprueba el documento Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional.

Resolución CFE 93/09. Aprueba el documento Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.

Resolución CFE 103/10. Aprueba el documento Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria.

Resolución CFE 134/11. Aprueba el documento Estrategias tendientes a mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes en todos los niveles.

Resolución CFE 285/16. Plan Estratégico Nacional "Argentina Enseña y Aprende".

Resolución CFE 330/17. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina.

Resolución firma conjunta 748/18 GDEBA-DGCYE. Aprueba la implementación de la experiencia pedagógica para el nuevo formato para la escuela secundaria.

Resolución firma conjunta 5222/18 GDEBA-DGCYE. Modifica el Anexo IF de la RESFC 748/18 GDEBA-DGCYE. Determina la continuidad y la ampliación de la experiencia pedagógica.

Resolución DGCyE N°587/11. Aprueba Marco General del Régimen Académico para la Educación Secundaria.

Resolución DGCyE N°487/11. Modifica Resolución DGCyE N°587/11.

Resolución DGCyE 311/16. Aprueba el documento Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.

Resolución DGCyE N°1664/17. Aprueba el documento Inclusión educativa de niños/as, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires.

Comunicación conjunta 1/17. Misión y propósito de la Mesa Central de Inclusión Educativa.

Comunicado DGCYE 49/18 Documento Acerca de la implementación de proyectos en el marco del anexo 6 del Régimen Académico.

Comunicado DGCYE 71/18. Orientaciones para la implementación del Plan de Mejora Institucional en las Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicado DGCYE 23/19. Propuestas enmarcadas en el Anexo 6 del Régimen Académico.

Documento DGCYE (2018). Experiencia nuevo formato implementación 2018: el profesor acompañante de trayectorias en el ciclo básico.

Documento DGCYE (2018). Informe Evaluación de Impacto Escuelas Promotoras.

Documento DGCYE (s/f). Orientaciones sobre el trabajo docente colaborativo y planificación compartida. Experiencia Escuelas Promotoras.

Documento DGCYE (s/f). Saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos: hacia una enseñanza compartida para lograr aprendizajes integrados.

Documento DGCYE (s/f). La evaluación y la acreditación en la escuela secundaria. La propuesta de evaluación en el nuevo formato de la escuela secundaria.

EVALUACIÓN DINÁMICA EN COMPRENSIÓN LECTORA: SUS POTENCIALIDADES PARA LA INTERVENCIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS DE ESCOLARIDAD PRIMARIA

Musci, María Cecilia; Gottheil, Bárbara; Causse, María Belen
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación (PIN 1, C142, FACE, UNCo) cuyo propósito es evaluar la mejora en comprensión lectora de niños/as de escolaridad primaria como resultado de una intervención específica mediante un programa que articula diversas actividades, teniendo en cuenta las habilidades centrales que se consideran necesarias para el desarrollo exitoso de la comprensión lectora. Para comprobar los efectos de las intervenciones mediacionales en niños de 3° grado de nivel primario de escuelas del Alto Valle (Río Negro/Neuquén), se realizó un estudio de tipo cuasi experimental, con grupo control. A partir de estudio, se seleccionaron las técnicas más adecuadas para la población con la que se trabajó, se administraron dichas pruebas y se realizó una intervención mediante el programa. Se presentan los resultados obtenidos a partir de la comparación de puntajes promedio y desvío estándar de los grupos de intervención y control, de las pruebas antes y después del proceso de intervención. En forma coincidente con los antecedentes, dichos resultados evidencian la importancia de la enseñanza explícita de estrategias y del trabajo sistemático sobre las mismas, concluyéndose que dicho programa puede constituirse en una herramienta rápida y eficaz para mejorar la comprensión lectora.

Palabras clave

Comprensión Lectora - Evaluación cognitiva - Evaluación Dinámica - Intervenciones Instruccionales

ABSTRACT

DYNAMIC TESTING IN READING COMPREHENSION: ITS INTERVENTION POTENTIAL FOR ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

The present work is part of the research project (PIN 1 C142, FACE, UNCo) aiming to evaluate the improvement in reading comprehension of elementary school children as a result of a specific intervention carried out through a specific program that assembles several activities, taking into account the central skills that are deemed necessary for the successful development of reading comprehension. In order to verify the effects of different mediational interventions in the processes involved in children in 3rd grade of elementary school in the Alto Valle area in Argentina (Rio Negro and Neuquen provinces), a quasi-

experimental with control group is proposed. Based on a pilot study conducted in order to select the most appropriate tests for the population we worked with, these tests were administered before and after an intervention. We introduce the results obtained from the comparison of average scores and standard deviation of the intervention and control groups, of the tests before and after the intervention process. In line with the background, these results show the importance of explicit teaching of strategies and the need for systematic work on them, concluding that a program can be a fast and effective tool to improve reading comprehension.

Key words

Reading Comprehension - Cognitive Testing - Dynamic Assessment - Instructional Interventions

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2010). Programa Leer para comprender. Buenos Aires: Paidós.
- Barreyro, J. & Flores, M. (2010). Tarea de amplitud de oraciones escuchadas: validez y fiabilidad de una tarea de Capacidad de Memoria de Trabajo para Niños. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 15: 1-13.
- Barreyro, J.P. (2011). ¿En qué consistió nuestra investigación? En Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). Lee comprensivamente. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone, A. & Marder, S. (2015). Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Paidós.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology* 21,335-351.
- Campione, J.C., & Brown, A.L. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. In C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82-140). New York: Guilford Press.
- Canet Juric, L. & Rodríguez, M. (2007). Presentación de una prueba para medir inferencias en comprensión lectora. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

- Cartocetti, R., Abusamra, V., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33 (1): 1-18.
- Cayssials, A.N. (1998). *La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires: Paidós.
- Neira Martínez, A. y Castro Yáñez, G. (2013) Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 2: 231-249, 2013
- Contini, E.N., Coronel, P., Cohen Imach, S. y Lacunza, B. (2009). Evaluación, intervención y cambio cognitivo. Un abordaje innovador en niños privados culturalmente. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 14 (2), 25-46.
- Cuadro, A., Costa, D., Trias, D. & Ponce de León, P. (2009). *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de eficacia lectora (TECLE)*. Montevideo, Universidad Católica de Uruguay
- China, N. (2013). El rol de la respuesta a la intervención en la identificación del trastorno específico en el aprendizaje de la lectura: el test colectivo de eficacia lectora. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- China, N. (2018). Validez, confiabilidad y datos normativos de un test breve para la medición de la eficacia lectora en alumnos de escuela primaria. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B. y cols. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Flanagan, D.P. y Kaufman, A.S. (2006). *Claves para la evaluación del WISC IV*. Madrid: TEA.
- Gottheil, B., Barreyro, J.P., Ponce de León, A. & Brenlla, M.E. (2018). Prueba para la Evaluación de Vocabulario en Niños de 8 a 12 años, QPC. *Primera Reunión Anual de Ciencias Cognitivas (CLACIP Cognición)*. Facultad de Ciencias de la Ecuación, UNCo.
- Gottheil, B., Barreyro, J.P., Ponce de León, A. & Brenlla, M.E. (2018). Prueba para la evaluación del monitoreo de la comprensión, en niños de 9 y 10 años: Reviso Mi Comprensión, REMICOM. *Primera Reunión Anual de Ciencias Cognitivas (CLACIP Cognición)*. Facultad de Ciencias de la Ecuación, UNCo.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011). *Lee comprensivamente*. Buenos Aires: Paidós.
- Gottheil, B., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A.I. y Molina, S. (2017). *Para Leer Mejor, Propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Kaplan, E., Fein, D., Morris, E., Kramer, J.H., Maerlender, A., & Delis, D. C. (2004). *The Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition Integrated Technical and Interpretative Manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.
- Levin, M., Lacunza, A.B. y Caballero, S.V. (2008). Modificabilidad cognitiva y aprendizaje escolar en niños mediados y no mediados de San Miguel de Tucumán, Argentina. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*.
- Mascolo, J.T. (2009). Linking WISC-IV assessment results to educational strategies and instructional supports. In D. P. Flanagan and A. S. Kaufman (Eds.) *Essentials of WISC-IV Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mc. Manara, D. (2004) Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos* 37(55), 19-30.
- Mejía Quintero, E. y Escobar Melo, H. (2012). Caracterización de proceso cognitivos de memoria, lenguaje y pensamiento, en estudiantes con bajo y alto rendimiento académico. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología* 8 (1).
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. En N. J. Snowling, & Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: a Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. En M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Taborda, A.R., Brenlla, M.E. y Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV) En D. Wechsler, *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- Wechsler, D. (2011). *Test de inteligencia para niños WISC-IV: Manual técnico y de administración*. Buenos Aires: Paidós.

TALLER RECREARTE: EXPERIENCIA PSICOPEDAGÓGICA-AUDIOVISUAL PARA EL DESPLIEGUE DE PROCESOS IMAGINATIVOS DE ADOLESCENTES DE ESCUELAS DE SECTORES POPULARES DE LA CIUDAD CAPITAL DE SANTIAGO DEL ESTERO

Neme, Eliana; Conde, Fernanda
Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El equipo del Servicio de Atención Psicopedagógica, de la Facultad de Ciencias de la Salud -UCSE- brinda desde el año 2010, un espacio terapéutico para sujetos con dificultades en sus aprendizajes insertos en situación de vulnerabilidad. Diversas experiencias clínicas generaron interrogantes sobre una temática relevante que originó la 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 lo clínico y lo escolar”, aprobada por SeCyT (UCSE) en el año 2017. Su objetivo principal es analizar los procesos imaginativos de los mencionados sujetos con y sin restricciones en el aprendizaje escolar a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en el ámbito clínico y en el escolar. Para ella, se trabaja desde una perspectiva interdisciplinaria articulando intervenciones de profesionales de la Psicopedagogía y la Comunicación Social, orientadas teóricamente por el psicoanálisis contemporáneo. Específicamente en el ámbito escolar, se investigan los procesos imaginativos de los adolescentes en un taller en la escuela secundaria que permite el despliegue de producciones audiovisuales creadas por ellos donde tratan temas vinculados a sus problemáticas e intereses.

Palabras clave

Procesos imaginativos - Adolescentes - Ámbito clínico e institucional - producciones audiovisuales - TIC

ABSTRACT

WORKSHOP RECREARTE: AUDIOVISUAL EXPERIENCE FOR THE DEPLOYMENT OF IMAGINATIVE PROCESSES OF ADOLESCENTS OF SCHOOLS OF POPULAR SECTORS OF THE CAPITAL CITY OF SANTIAGO DEL ESTERO

The Psycho-pedagogical Attention Service team of the Faculty of Health Sciences -UCSE- has been providing, since 2010, a therapeutic space for subjects with difficulties in their learning

inserted in a situation of vulnerability. Several clinical experiences raised questions about a relevant topic that originated the research “The imaginative processes of adolescents and adolescents in situations of social vulnerability in Santiago del Estero from the use of information and communication technologies: interdisciplinary contributions from the clinical and school”, approved by SeCyT (UCSE) in the year 2017. Its main objective is to analyze the imaginative processes of the aforementioned subjects with and without restrictions on school learning from the use of information and communication technologies, in the clinical setting and in the school setting. For her, we work from an interdisciplinary perspective, articulating interventions of professionals in Psychopedagogy and Social Communication, oriented theoretically by contemporary psychoanalysis. Specifically in the school environment, the imaginative processes of adolescents are investigated in a workshop in secondary school that allows the deployment of audiovisual productions created by them where they deal with issues related to their problems and interests.

Key words

Imaginative processes - Adolescents - Clinical and institutional space - Audiovisual productions - TIC's

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P., Cantú, G., Durán, A., Diéguez, A., Grunberg, D., Patiño, Y. (2017). *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires. Editorial Entre Ideas.
- Casablancas, S. (2014). *Enseñar con tecnologías... Transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Buenos Aires. Ediciones Mandioca.
- Durán, A. (2011). *Creatividad y simbolización*. En *Intersecciones Psi. Revista electrónica de la Facultad de Psicología (UBA)*. Año I. Nro. 1. (13-16).
- Hornstein, Ma. C. (comp.). (2008). *Adolescentes contemporáneos. Un desafío para el psicoanálisis*. Buenos Aires. Psicolibro ediciones.



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

Schlemenson, S. & Grunin, J. (2014). Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Wald, A. (2010). Los procesos imaginativos en niños con problemas de aprendizaje. Revista Belo Horizonte (online). Vol. 16, N.3, pp 437-447. ISSN 1677-1168

¿ESTAMOS PREPARADOS PARA LA EDUCACIÓN FORMAL VIRTUAL? EXPECTATIVAS ANTE EL DESEMBARCO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN UNIVERSIDADES TRADICIONALES

Olivera Ryberg, Julieta María; Eberbach, Yago; Benzaquen, Nicole; Pelaez, Rodrigo; Kargodorian, Silvia; Arrue, Alejandra; Juri, Nora Elsa
Universidad de la Marina Mercante. Argentina

RESUMEN

Las nuevas tecnologías se encuentran incidiendo en forma notable en los hábitos laborales y sociales. En el campo de la educación universitaria formal hace tiempo que se ofrecen carreras a distancia, sin embargo las universidades tradicionales solo recientemente comenzaron a implementar cursadas a distancia y generalmente en carreras nuevas. La investigación que aquí se presenta indagó las expectativas de docentes y alumnos frente al dictado de carreras tradicionales en formato virtual. Se diseñó una encuesta con administración on-line en la que se preguntaba sobre el interés que despiertan las cursadas virtuales y las ideas previas que ambos grupos (docentes y alumnos) tienen sobre la temática. La muestra estuvo formada por 294 alumnos y 124 profesores tanto de universidades públicas como privadas. En términos generales los resultados muestran que hay una alta aceptación de la inclusión de educación virtual entre docentes (92%) y alumnos (81%). La posibilidad de evitar traslados y organizar horarios autónomamente son los principales atractivos. Se presentan dudas sobre la calidad de enseñanza y validez del título obtenido con esta modalidad. Quienes desarrollen estas propuestas deberán tener en cuenta los prejuicios que presentaron los grupos de interés para una mejor aceptación de parte de la comunidad educativa.

Palabras clave

Educación virtual - Educación a distancia - Psicología Educativa - Expectativas

ABSTRACT

ARE WE READY FOR FORMAL VIRTUAL EDUCATION? EXPECTANCY ON THE ARRIVAL OF DISTANCE EDUCATION TO TRADITIONAL UNIVERSITIES

New technologies have been introduced in social and work environments and are already an important part of them. Formal university education already has virtual education careers, but most of traditional universities only recently incorporated this modality and usually in new careers. This research study as-

sessed university professors' and students' expectancies on the inclusion of virtual education for traditional careers such as psychology, law and medicine. We designed an online questionnaire about both groups' interest on virtual education and ideas on this modality of those that have not participated on it. 294 students and 124 university professors of state and private universities of Argentina answered the questionnaire. Overall both groups show great interest in the inclusion of virtual education (92% for professors and 81% for students) in traditional careers. Avoiding mobility and managing the personal timetable are the facts our sample highlighted as most appealing. Some doubts on the quality of virtual education and the validity of university degrees under this modality have risen among students and professors. Those who will start offering virtual education courses should take into account the prejudices people present in order to have a better acceptance from the community.

Key words

Virtual education - Distance education - Educational Psychology - Expectancy

BIBLIOGRAFÍA

Juri, N., Olivera, J. y Eberbach, Y. (2019). Miedos y Desafíos frente a la inclusión de educación a distancia en el ámbito formal universitario (artículo en preparación). Universidad de la Marina Mercante.

EL ROL DEL EDUCADOR EN LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Picca, Romina

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

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: Evaluación Dinámica en Comprensión Lectora; sus potencialidades para la intervención en niños y niñas de escolaridad primaria (FACE, UNCo). El mismo tiene como propósito estimar la mejora en el desempeño en comprensión de textos a partir de la implementación de un programa de intervención específico. Dicho programa es una propuesta que articula diversas actividades de manera organizada teniendo en cuenta las habilidades centrales que se consideran necesarias para el desarrollo exitoso de la comprensión lectora (Oakhill y Cain, 2007): el vocabulario, la producción de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura textual. El rol del educador se considera fundamental en tanto actúa como un mediador que contribuye a hacer visibles los procesos de comprensión lectora mediante la enseñanza focalizada y explícita de diversas estrategias. Se presentan los resultados que se desprenden de la implementación de dicho programa en niños de 3° grado de nivel primario de escuelas del Alto Valle (Rio Negro) focalizando en los tipos de intervenciones mediacionales que realiza el educador dirigidas a las mejoras en la comprensión lectora.

Palabras clave

Comprensión lectora - Estrategias - Habilidades de pensamiento - Intervenciones mediacionales

ABSTRACT

THE ROLE OF THE EDUCATOR IN THE TEACHING OF READING COMPREHENSION STRATEGIES AND SKILLS OF THINKING

The present work is part of the research project: Dynamic Assessment in Reading Comprehension; its potential for intervention in primary school children (FACE, UNCo). The purpose of the same is to estimate the improvement in performance in text comprehension from the implementation of a specific intervention program. This program is a proposal that articulates various activities in an organized manner taking into account the central skills that are considered necessary for the successful development of reading comprehension (Oakhill and Cain, 2007): the vocabulary, the production of inferences, the monitoring of the compression and understanding of the textual structure. The role of the educator is considered fundamental in that it acts as a mediator that contributes to making visible the processes of reading comprehension through the focused and explicit teaching of diverse strategies. The results of the implementation of this program are presented in children of 3rd grade of primary school level in the Alto Valle (Rio Negro), focusing on the types of media interventions that the educator carries out aimed at improving reading comprehension.

Key words

Reading comprehension - Strategies - Thinking skills - Mediation interventions

INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DEL CICLO INICIAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

Piriz, Lucia

Universidad de la República. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Se presentan resultados de la Tesis de Maestría titulada: Diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial desarrollada por la autora. Se realizó una intervención en estrategias de aprendizaje para estudiantes del Ciclo Inicial de la Facultad de Psicología, UdelaR, en la asignatura "Procesos Cognitivos I" durante todo un semestre (Unidad Curricular Obligatoria) en el marco del Proyecto "Seminarios de Procesos Cognitivos I: Promoviendo el aprendizaje autorregulado". El diseño sigue el modelo de intervención denominado Learning to Learn (Pintrich, McKeachie & Lin, 1987). Participaron de la intervención 78 estudiantes de Psicología. Se parte un diseño mixto que combina una metodología cuantitativa y una cualitativa. Se desarrollarán principalmente los resultados del análisis cualitativo. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con 16 de los estudiantes participantes de la intervención, con el fin de conocer la opinión de estos tras participar de la misma. Las entrevistas se analizaron mediante análisis de contenido, utilizando el software MAXQDA para la creación códigos, los cuales estaban establecidos a priori, dado que se desprendían del marco teórico. En la discusión y conclusiones se presentan las estrategias que los estudiantes comentan haber incorporado, aspectos positivos de la intervención, aspectos a mejorar, entre otros datos.

Palabras clave

Estrategias de aprendizaje - Intervención - Estudiantes de Psicología - Aprendizaje autorregulado

ABSTRACT

LEARNING STRATEGIES INTERVENTION WITH FIRST YEAR PSYCHOLOGY STUDENTS

Results of the Master thesis developed by the author, denominated: A learning strategies design space for first year psychology students are presented. An intervention of learning strategies for psychology students was done. It was in the subject Procesos Cognitivos I, that was part of the project Seminarios de Procesos Cognitivos I: promoviendo el aprendizaje autorregulado. The

design is inspired in the intervention model of Learning to learn (Pintrich, McKeachie & Lin, 1987). 78 psychology students participated of the intervention. A mixed design was implemented, combining a quantitative and qualitative methodology. Results of the qualitative analysis are going to be developed. 16 semi-structured interviews were done with the students participants of the intervention in order to know their opinions about it. The interviews were analyzed through content analysis, using the MAXQDA software to codes creation. These codes were created before, because them were part of the theoretical framework. The learning strategies that students have incorporated after the intervention, positive aspects of the intervention and also aspects of improvement, are going to be presented in the discussion and conclusions of the study.

Key words

Learning strategies - Intervention - Psychology students - Self-regulated learning

BIBLIOGRAFÍA

- Curione, K., Maiche, A., Carboni, A., Vásquez, A., Gradín, V. & Moreira, K. (2016). Aprender a aprender Psicología Cognitiva: seminarios teórico-metodológicos. Proyecto Comisión Sectorial de Enseñanza. Facultad de Psicología, UdelaR.
- Curione, K., Gründler, V., Píriz, L. y Huertas, J.A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Evaluar*, 17(02), 1-17. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/rev-alar> Curione 2018, bloque eaa
- Curione, K., Huertas, J.A., Ortuño, V., Gründler, V. y Píriz, L. (2018). Validación del Bloque Estrategias de Aprendizaje del MSLQ con estudiantes universitarios uruguayos. Manuscrito presentado para su publicación.
- Curione, K. (2018). Motivación, Autorregulación y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología. (Tesis de Doctorado). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- Pintrich, P.R., McKeachie, W.J., Lin, Y.G. (1987). Teaching a Course in Learning to Learn. *Teaching of Psychology*, 14 (2), 81-86.



- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Piriz, L. (2018). *Diseño de un espacio de formación en estrategias de aprendizaje para estudiantes de Psicología del Ciclo Inicial*. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo
- Porta, L. & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> (Retrieved: 1-2-2010).
- Zimmerman, B. & Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628. 122.

LAS CLASES COMO UNIDAD COMUNICATIVA

Ragau, María Rita

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación que explora las modalidades de la producción escrita de los estudiantes de la carrera de Psicología (UBA). Se aborda desde la contribución teórica del Interaccionismo Sociodiscursivo, (Bronckart, 2007; Riestra, 2008), centrado en la relación entre las actividades humanas, los textos y los discursos, destacando el papel central que asume, en la formación del pensamiento, el lenguaje como acción humana y como producto de la interacción social. En esta ocasión, se vuelcan los resultados de datos provenientes de la observación de clases que dan cuenta del desempeño de los docentes en la actividad de escritura de los alumnos, indicadores del saber hacer. Se puede constatar que a lo largo de la carrera adquiere una dimensión relevante en la escritura, el eje de la articulación entre la teoría y la práctica. Dos dimensiones, la epistémica en la relación con el conocimiento y la praxeológica, en el hacer en la práctica, indican qué trayectoria, desarrollo y cambios va tomando el escribir en la formación del psicólogo/a.

Palabras clave

Interacción docente alumnos/as - Acción de lenguaje - Consignas

ABSTRACT

THE TEACHING CLASSES AS A COMMUNICATIONAL UNIT

This article is part of a research that explores methods of written production used by students of the Bachelor's degree in Psychology (University of Buenos Aires). The approach to said matter is based on the theoretical contributions of Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 2007; Riestra, 2008), which focuses on the relationship between human activities, texts and discourses, highlighting language's main role in the formation of thought, as a human action and as a product of social interaction. In this time, data is collected from class observation. There is a thorough examination of the interaction in classes, delving into a comprehensive interpretation of the entire research. The results account for the professors' performance as regards the students' writing activity, and they are indicators of know-how. Throughout the course of studies, the axis of articulation between theory and practice increasingly gains relevance in the writing activity. The epistemic dimension (knowledge) and the praxeological one (practice) indicate the path, development and modifications of writing in the professional training of psychologists.

Key words

Teacher student interaction - Language action - Instructions

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J-M. (1992). Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo. Paris: Nathan (Fragmento y traducción de trabajo). Recuperado el 10 de mayo de 2018, de <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-3-compl-adam.pdf>
- Adam, J-M. & Revaz, F. (1996). (Proto) Tipos: La estructura de la composición en los textos. *Revista Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nro. 10. Barcelona.
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXIX, 2, 6-18. USA: Asociación Internacional de Lectura.
- Bronckart, J. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: GEISE.
- Bronckart, J. (2017). La problemática del desarrollo psicológico: los aportes de Piaget y Vigotski a la luz de las investigaciones contemporáneas. Mesa de diálogo en *V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. Actividad de Lenguaje, Textos y Discursos: Recorridos de Investigación e Intervención*. Universidad Nacional de Rosario.
- Centanino, I. (2017). Potencialidad didáctica de la teoría lingüística de Coseriu. La enseñanza de la lengua a partir de textos literarios. *V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. Actividad de Lenguaje, Textos y Discursos: Recorridos de Investigación e Intervención*. Universidad Nacional de Rosario.
- Coseriu, E. (1991). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1999). Sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. *Moenia. Revista Lecense de Lingüística e Literatura*, 5, 127-134.
- Chanock, K. (2017). Learning Specialists Working with Faculty to Embed Development of Academic Literacies in Disciplinary Subjects. En Plane, S. et al. (Eds.). *Research on writing: Multiple Perspectives*, 13, 243-262. U.S.: WAC/CREM
- Goicoechea, M. (2014). Los géneros académicos en la secuencia didáctica para el nivel superior. Cap. 5. En *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.
- Habermas, J. (1989, 2011). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 937-960. Recuperado el 29 de julio de 2018, de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa>
- Leontiev, A. (1959, 1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Maturana, H. (1995, 2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Vol. I. España: Nueva Ciencia.
- Ricoeur, P. (1996, 2011). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Riestra, D. (2004a). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de doctorado: Universidad de Ginebra, no. FPSE 328. Disponible en <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:266>
- Riestra, D. (2004b). Propuesta de reenseñanza de las actividades de lectura y escritura a estudiantes universitarios. *I Congreso Internacional. Educación, lenguaje y sociedad. Tensiones educativas en América Latina*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa. Argentina.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Argentina: Novedades Educativas.
- Riestra, D. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. En *Co-herencia. Revista de Humanidades-Universidad EAFIT*, 7 (4), 1-15. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255010>
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010,a). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados*. Riestra, D. (comp.). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010,b). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En Castel, V. y Cubo, L. (Eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFyL, UN Cuyo.
- Riestra, D. (2010,c). Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Revista Enunciación. Vol. 15, Núm. 1*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Riestra, D. (2017). La inversión epistemológica del ISD en la enseñanza de las lenguas. Un balance desde el contexto argentino 30 años después de *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?* V *Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. Actividad de Lenguaje, Textos y Discursos: Recorridos de Investigación e Intervención*. Universidad Nacional de Rosario.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotski, L. (1934, 2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Vigotski, L. (1934, 2011). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En *Psicología y Pedagogía. Luria. Leontiev. Vigotski*. Sevilla: Askal.
- Vigotski, L. (1978, 2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral.

MALESTAR DOCENTE Y CLÍNICA SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DE LA FUNCIÓN DE UN EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Ramos, Luciana

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo aporta avances de una investigación en curso basada desde el punto de vista teórico metodológico, en una perspectiva del Psicoanálisis en conversación con otras ciencias sociales. El problema que aborda son las intervenciones que realiza un Equipo de Orientación Escolar (EOE) en la Ciudad de Buenos Aires ante los continuos pedidos de las escuelas que muchas veces cobran el carácter de urgencia. Tal investigación tiene lugar en el marco del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas –del que formo parte–, con sede en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina, Área de Educación/PlySE. Este trabajo se inscribe en un campo de problemas que incluye las formas en que se manifiesta el malestar docente en los “pedidos express” a los equipos que intervienen y la posición de los profesionales que los conforman. Para ello partiremos de las coordenadas de época referidas a los abordajes basados en un modelo de problema-solución que exige respuestas rápidas y eficientes. Se formalizarán algunas operaciones que fue realizando el EOE orientado por la clínica socioeducativa leyendo los efectos en distintos agentes escolares. Voy a valerme de algunas herramientas conceptuales que me permitirían leer este recorrido: síntoma, posición profesional y transferencia.

Palabras clave

Malestar - Síntoma - Intervención

ABSTRACT

TEACHING DISTURBANCE AND SOCIO-EDUCATIONAL CLINIC THROUGH THE FUNCTION OF A SCHOOL GUIDANCE TEAM IN THE CITY OF BUENOS AIRES

The present work contributes advances of an ongoing research based on the theoretical methodological point of view, in a perspective of Psychoanalysis in conversation with other social sciences. The problem addressed is the interventions made by a School Orientation Team (EOE) in the City of Buenos Aires in response to the continuous requests of schools that often receive the character of urgency. Such research takes place in the framework of the Program of Psychoanalysis and Socio-educational Practices -of which I am a member-, with headquarters in the Latin American Faculty of Social Sciences (FLACSO) of

Argentina, Education Area / PlySE. This work is part of a field of problems that includes the ways in which teachers' discomfort manifests itself in the “express requests” to the teams that intervene and the position of the professionals that make them up. For this, we will start from the coordinates of the epoch referred to the approaches based on a problem-solution model that requires fast and efficient responses. Some operations will be formalized by the EOE guided by the socio-educational clinic reading the effects on different school agents. I am going to use some conceptual tools that would allow me to read this route: symptom, professional position and transfer.

Key words

Malestar - Symptom - Intervention

BIBLIOGRAFÍA

- Freud, S. (1930[1929]). El malestar en la cultura. Obras Completas (1992). Buenos Aires, Amorrortu editores, 1992, VOL XXI, pág. 57.
- Freud, S. (1918). “Los Caminos de la Terapia Psicoanalítica” en Obras Completas, Tomo XVII, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, S. (1912). “Sobre la dinámica de la transferencia” en Obras Completas, Tomo XII, Buenos Aires, Amorrortu.
- Brignoni, S. (2007). “Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio- educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto”, Buenos Aires: FLACSO Virtual. Clase N° 10. Curso de Posgrado: Psicoanálisis y prácticas socio- educativas.
- Lacan, J. (1972-73). Seminario 20: “Aun”, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (1964). Seminario 11: “Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis”, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (1960-1961). Seminario 8: “La transferencia”, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1953). “Función y campo de la palabra y del lenguaje”, en Escritos 1, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS RURALES EN TRES ARROYOS. INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Reveron Groenenberg, Rocio
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente artículo es un proyecto para la Tesis de la Licenciatura en Psicopedagogía, disciplina que estudia a la persona y su entorno en las distintas etapas de aprendizaje que abarca su vida. Es decir que el Psicopedagogo trabaja en el área de prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Por tanto el trabajo abordará las problemáticas que atraviesa la educación en contextos rurales, siendo esta según el capítulo X de la Ley Nacional de Educación 26.206, la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se pretenderá compartir el proceso de investigación realizado, con el objetivo de analizar y esclarecer dicha modalidad de educación, focalizandonos en las situaciones actuales de la ciudad de Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires. Para esto se tendrán en cuenta algunos ejes temáticos trabajados: recursos edilicios, infraestructura, transporte, las trayectorias de los alumnos, las distintas posiciones asumidas por el psicopedagogo, la familia y el docente, entendiendo estas últimas tres como esferas del aprendizaje, tanto aisladas como vinculadas entre sí.

Palabras clave

Educación en contextos rurales - Rol psicopedagógico - Docentes - Familia

ABSTRACT

EDUCATION IN RURAL CONTEXTS IN TRES ARROYOS.
A PSYCHOPEDAGOGICAL INVESTIGATION

This article is a project for the Thesis of the Degree in Psychopedagogy, discipline that studies the person and their environment in the different stages of learning that covers their lives. That is to say that the Psychopedagogist works in the area of ??prevention, diagnosis and treatment of learning difficulties. Therefore the work will address the problems facing education in rural contexts, being this according to Chapter X of the National Education Law 26.206, the modality of the educational system of the levels of Initial, Primary and Secondary Education aimed at ensuring compliance with compulsory schooling through forms appropriate to the needs and particularities of the population living in rural areas. We intend to share the research process

carried out, with the aim of analyzing and clarifying this type of education, focusing on current situations in the city of Tres Arroyos, province of Buenos Aires. For this, some thematic axes worked will be taken into account: building resources, infrastructure, transport, the trajectories of the students, the different positions assumed by the educational psychologist, the family and the teacher, understanding these last three as spheres of learning, both isolated and linked together.

Key words

Education in rural contexts - Psychopedagogical role - Teachers - Family

BIBLIOGRAFÍA

- Raczynski, D., Román, M. Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9-14.
- Viñas-Román, J. (2003). Transformar la Educación Rural en América Latina y el Caribe. Un Desafío Insoslayable. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 1 (1).
- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- https://www.sectormatematica.cl/rural/chile_rural.pdf
- http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/1_la_tarea_de_enseniar_en_el_ambito_rural.pdf
- <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/direccion-nacionaldegestioneducativa/rural>
- https://www.agroindustria.gob.ar/sitio/areas/cambio_rural/boletin/nivel_educativo.php

GRAFOMOTRICIDAD COMO FACILITADORA EN LA ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA

Reynoso, Manuela
Universidad Católica de La Plata. Argentina

RESUMEN

De acuerdo con la Asociación Argentina de Psicomotricidad (AAP) “la psicomotricidad es una disciplina científica, permanentemente actualizable que estudia las estrechas relaciones entre lo físico y lo psíquico, pensando al cuerpo del sujeto y sus manifestaciones, referidos a sus condiciones de existencia, materiales y simbólicas que determinan una parte particular de hacer y de ser”. La grafomotricidad es la psicomotricidad aplicada al acto de escribir. “La grafomotricidad tiene por objeto el análisis de los procesos que intervienen en la relación de las grafías, así como el modo en que estas pueden ser automatizadas y cuyo resultado responda a los factores de fluidez, armonía, tónica, rapidez y legibilidad” (García, 1987). En la actualidad Alviz postula una nueva definición en la que explica que la grafomotricidad es la penúltima fase de un proceso dinámico con concluye con la escritura. En el marco del proyecto de tesis final de grado para la licenciatura en psicopedagogía denominado “grafomotricidad como facilitadora en la adquisición de la escritura” se propone investigar cómo la psicomotricidad ayuda a la obtención y/o mejora de la escritura, ya que el aprendizaje de la misma como cualquier otro aprendizaje, abunda en oportunidades de consolidación de hábitos.

Palabras clave

Psicomotricidad - Grafismo - Grafomotricidad - Escritura

ABSTRACT

GRAPHOMOTRICITY AS WRITING FACILITATOR

According to the Argentine Association of Psychomotricity (AAP) “psychomotricity is a scientific discipline, permanently updatable, the study, the close relationships between the physical and the psychic, thinking about the body of the subject and his statements, referred to their conditions of existence, “And symbolic materials that determine a particular part of doing and being”. Gram-motor skills are psychomotor skills applied to the act of writing. “The graphomotor function has as an objective the analysis of the processes that intervene in the relationship of the graphs, as well as the way in which they are automated and the result responds to the factors of fluidity, harmony, tonicity, speed and readability” (García, 1987). Currently Alviz will publish a new definition in which he explains that graphomotor skills is the last phase of a dynamic process with a conclusion with writing. Within the framework of the final thesis project for

the bachelor’s degree in psycho-pedagogy, called “grafomotricity as a facilitator in the acquisition of writing”, it deals with how psychomotor skills are obtained, helping to obtain and / or improve writing, since Learning the same as any other learning, abundant opportunities for consolidation of habits.

Key words

Psychomotor - Graphism - Graphomotricity - Writing

BIBLIOGRAFÍA

- Alviz, G. (2012). La grafomotricidad en educación infantil. *Revista Arista Digital*. 16 (6), 48-54.
- Sánchez, B. (1972). *Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Berruezo, P. (2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 6, 82-102.
- Segura, M., Sabaté, M. y Caballé, C. (2017). La psicomotricidad, un recurso para la mejora del grafismo en educación infantil. *Aportes de la psicomotricidad al grafismo. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 42, 5-19.
- Grubits, S. y Vera-Noriega, J. (2010). Grafismo de los niños kadiwéu. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable* 6 (3), 401-410.

LAS CONSIGNAS DE LOS EXÁMENES DE BIOLOGÍA EN EL INGRESO UNIVERSITARIO. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS COGNITIVOS QUE PROMUEVEN

Sanchez Troussel, Lorena; Szwarcberg Bracchitta, Mariela; Römer, Ingrid
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Presentamos los resultados de una investigación que tuvo como propósito identificar los tipos de procesos cognitivos promovidos por los exámenes de la materia Biología del Programa UBA XXI. La materia es cuatrimestral y cada prueba parcial se compone de veinte consignas de opción múltiple y tres consignas de completamiento. Se realizó un análisis cualitativo de cada consigna a partir de preguntas centrales: ¿Qué proceso cognitivo demanda la consigna? ¿Qué necesitan saber los estudiantes para responderla? En una primera etapa, para la identificación de los procesos cognitivos, se tomaron como referencia dos tipologías existentes: la de tipo de tarea según demanda cognitiva de Doyle (1986) y la tipología de aprendizajes de Frabboni (1984). En un segundo momento, se buscó precisar los tipos identificados teniendo en cuenta la especificidad del contenido disciplinar, lo que llevó a determinar ciertos subtipos. Como resultado se construyó una tipología de consignas de examen según la demanda cognitiva que se compone de tipos y subtipos: Consigna de memoria o reconocimiento -subtipos: recordar un término, recordar una definición, recordar las etapas de un proceso, reconocer un componente en un esquema, reconocer las etapas de un proceso en un esquema; consigna de procedimiento. Concluimos que la identificación de demandas cognitivas se constituye en una importante vía de reflexión pedagógica.

Palabras clave

Biología - Evaluación - Proceso cognitivo - Educación a distancia

ABSTRACT

THE ASSIGNMENTS OF THE BIOLOGY TESTS. ANALYSIS OF THE COGNITIVE PROCESSES PROMOTED

This investigation tried to identify and describe the cognitive processes promoted by UBA XXI Biology tests. Biology is a semester course with 2 tests. Each test is composed of 20 multiple choice questions and 3 fill-in-the-blanks. A qualitative analysis of each question was made with two leading assignment: What cognitive skills does this question require? What do students need to know to answer it? First, to identify the cognitive processes two existing typologies were taken as reference: task type by cognitive demand (Doyle, 1986), and typologies of learning (Frabboni, 1984). Second, further detail was given to the identified types

according to the disciplinary domain specificity, allowing to identify certain subtypes. With them a test typology was developed, based on their cognitive demand. Type 1: memory and recognition; subtype: remembering a word, a definition, a process, recognizing a component in a diagram, the steps of a process in a diagram. Type 2: procedure, and so on. We concluded that analyzing the evaluations and the cognitive skills they demand is a helpful analytical tool for educational practitioners.

Key words

Biology - Exam - Evaluation - Cognitive process - Online education

BIBLIOGRAFÍA

- Baddeley, A. (2010). Memoria de trabajo. En A. Baddeley, M. W. Eysenck, y M. C. Anderson (Eds.), Memoria (pp. 63-91). Madrid: Alianza.
- Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J. y Austin, G.A. (1978). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Nancea.
- Cuenca, M.J y Hilferty, J. (1999). Introducción a la lingüística cognitiva. Barcelona: Ariel.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology 64, 135-168.
- Frabboni, F. (1984). *La scuola de base a tempo lungo*. Naples: Liguori.
- Doyle, W. (1986). Trabajo Académico. En T.M. Tomilson & H.J. Walberg, "Academic work and educational excellence: Raising student productivity. Gagné, R.M. (1971). Las condiciones del aprendizaje. Madrid: Aguilar.
- Gagné, R.M. (1975). Principios básicos del aprendizaje e instrucción. México: Diana.
- Gagné, R.M. (1986). La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje. México: Universidad Iberoamericana.
- Manrique, S. (2018). Procesos cognitivos. Aportes para la comprensión de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Buenos Aires: OPFyL, UBA.
- Manzanero, A. (2006). Procesos automáticos y controlados de memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs. Sistema de Procesamiento General Abstracto. Revista de Psicología General y Aplicada, 59, 373-412.



Parra, J., Marulanda, E., Gómez, F. y Espejo, V. (2005). Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje. Bogotá: Javegraf.

Tomasello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Bs. As: Amorrortu.

MEDIACIÓN SONORA. UNA ESTRATEGIA DESDE LA MUSICOTERAPIA PARA EL ABORDAJE DEL BULLYNG Y EL ACOSO ESCOLAR

Sidelnik, Ricardo Gabriel
Universidad del Salvador. Argentina

RESUMEN

Ante las crecientes situaciones de violencia o acoso escolar en los ámbitos e instituciones educativas, la musicoterapia podría ser a partir de sus estrategias específicas de abordajes, un aporte tanto para lo preventivo como, para las situaciones de resolución de conflictos y/o bullying.

Palabras clave

Mediación sonora - Improvisación clínica - Bullying

ABSTRACT

SOUND MEDIATION

Faced with the growing situations of violence or bullying in educational settings and institutions, music therapy could be based on their specific strategies of approaches, a contribution both for the preventive and for situations of conflict resolution and bullying.

Key words

Sound mediation - Medical improvisation - Bullying

BIBLIOGRAFÍA

- Del Rey, R. y Ortega (2005). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Universidad de Almería.
- Lourau y Lapassade (1973). *Claves de Sociología*, Barcelona, España: Ed Laia.
- Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas* (2011). catedra abierta, aporte para pensar la violencia en las escuelas.
- Méndez (2002). *Pensamiento de Vygotsky*. Disponible en: http://www.cca.org.mx/dds/cursos/cep21/modulo_1/main0_35.htm
- Mezzano, A., *Permanecer y transformar, Crisis en las instituciones*, Buenos Aires, Argentina: JVC Ediciones.
- Programa Nacional de mediación escolar*. Marco general. Ministerio de educación. Presidencia de la Nación.
- Rousseau y Mignon (2000). *Relaciones entre la estructura y la dinámica, lectura e intervención sobre los pequeños grupos y el conjunto de las instituciones y organizaciones sociales*, ficha T y T de Grupos II, Psicología UBA.
- Sidelnik, R. (2013). Mediación sonora, *Botica Kinledis*. Disponible en: <http://boticakinledis.blospot.com/>
- Sierra I. (2005). *Sin vuelta atrás*, España: Ediciones SM.
- Vygotsky (1978). Disponible en: <http://www.educar.org/articulos/Vygotsky.asp>
- Wright, M. (1980). *Carácter y Estructura Social*, Buenos Aires, Argentina: Paidós

RELACIONES ENTRE ORQUESTA Y ESCUELA EN LOS RELATOS DE JOVENES PARTICIPANTES DEL PROYECTO DE ORQUESTAS INFANTO-JUVENILES

Valenzuela, Viviana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados de la investigación “Jóvenes en Orquestas: Construcción de identidad y proyectos de futuro” (Beca UBACyT 2014-2019). Sus objetivos son explorar la construcción de trayectorias, proyectos y su relación con la construcción identitaria, en jóvenes de sectores sociales vulnerados que han transitado por propuestas de Orquestas Infanto-Juveniles. Concretamente tomaremos estos interrogantes que se desprenden de los objetivos del proyecto: ¿De qué manera se relaciona la experiencia en la Orquesta con la Educativa? ¿Propicia un acompañamiento en los procesos de vinculación de los jóvenes con la institución educativa?. Desde la perspectiva de los jóvenes, a partir de entrevistas en profundidad y observación participante, se rastrearon tres relaciones entre Orquesta y Escuela. 1) Complementariedad, se evidencian mejoras en las trayectorias educativas a partir de la conexión con la música y con la Orquesta. 2) Experiencia de contraposición, que contribuye al debate en torno a las dificultades inherentes al sistema de educación formal para garantizar la igualdad de oportunidades. 3) Facilitadora de la transición entre la Escuela y otros ámbitos significativos: Orquesta como experiencia orientadora. Finalmente, se pretende contribuir al debate en torno a las posibilidades y potencialidades de los proyectos con perspectivas artísticas para el logro de la inclusión educativa y social de jóvenes de sectores vulnerados.

Palabras clave

Orientación vocacional - Orquestas infanto-juveniles - Educación - Escuela

ABSTRACT

RELATIONSHIPS BETWEEN ORCHESTRAS AND SCHOOL IN YOUNG PEOPLE NARRATIVES, WHO ARE PART OF ORCHESTRA PROJECT
This paper presents results from the research “Young people in orchestras: identity building and future Projects” (Scholarship UBACyT 2014-2019). Its objectives are to explore the construction of trajectories, projects and their relationship with the construction identity, in young people from vulnerable sectors who have been part of orchestras. Specifically, we will present these project questions: How does the experience in the orchestra relate to the educational context? Does it conduct to the achieve-

ment of linking young people with the school?. From the voice of young people, - in depth interviews and participant observation-, three relationships between orchestra and school were tracked. 1) Complementarity, improvements are evident in the educational trajectories thanks to the connection with the music and with the orchestra. 2. Contrast experience, which contributes to the discussion about the formal education system and its difficulty to ensure equal opportunities. 3) Promoting the transition between the school and other significant areas: Orchestra as a guiding experience. Finally, the aim is to contribute to the discussion about the possibilities and potentialities of artistic projects for the achievement of the educational and social inclusion of young people from vulnerable social sectors.

Key words

Guidance and counseling - Orchestras - Education - School

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V. (2018). Vulnerable Youth in Argentina: Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Valérie Cohen-Scali, Jacques Pouyaud, Violetta Drabik- Podgorna, Marek Podgorni, Gabriela Aisenson, Jean Luc Bernaud, Issa Moumoula, Jean Guichard editores *Life and Career designing for sustainable development and decent work*. UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer.
- 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.
- Abramoff, E., Regatky, M. (2011). Reflexiones sobre la educación artística en las escuelas primarias públicas: sistemas de apoyo y formación de subjetividad. En *Anuario XVIII de Investigaciones Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires*, 127-132.
- Antelo, E. y Zanelli, M. (2004). Informe Final Orquestas infanto/juvenil (Lugano). Dirección de Investigación. Secretaría de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- 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.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. México.
- Cabalé Miranda, E. & Gabriel Modesto Rodríguez Pérez de Agreda, G. M. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. En *Revista Cubana de Educación Superior*, Número 1. 69-83.
- Campos, J.J., Campos, R.G., & Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotional regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Duarte, M.E. (2017a). Counseling and well-being: on the road to realities. *British Journal of Guidance and Counselling*. 45 (5), 508-519. DOI: 10.1080/03069885.2017.1309641
- Duarte, M.E. (2017b). Career counseling research-practice disparities: What we know and what we need to know. *South African Journal of Education*, 37, (4), 1-7. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1486>
- Elichiry, N., Arrue, C.; Regatky, M. y Abramoff, E. (2009). Reflexiones sobre el arte como experiencia de Conocimiento: hacia la inclusión educativa. En *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Elichiry, N., Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. En *Anuario XVII de Investigaciones Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires*, 129-134.
- Finnegan, F., & Serulnikov, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa - El programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. Serie La Educación en Debate (20), 65.
- Guichard, J. (2018). Final purposes for Life-and-Career Design Interventions in the Anthropocene Era. En Cohen-Scali, V.; Rossier, J.& Nota, L. (eds.) *New perspectives on career counseling and guidance in Europe*. DOI: 10.1007/978-3-319-61476-2_12. Springer International Publishing.
- Infantino, J. (2010). La dimensión laboral del arte Prácticas artísticas como opción de trabajo juvenil. *Memorias de la II Reunión nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina*. Salta, Argentina.
- Lent, R., Hackett, G. & Brown N. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo, en *Evaluar. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología*, nº 4, septiembre.
- Maddonna, P. (2014). El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Migliavacca, A., Saguier, M., & Medela, P. (2004). Escuela de Reingreso. Miradas de docentes, directivos y alumnos. www.redigare.org/IMF/pdf/escuelas_reingreso.pdf: Marcelo Krichesky coordinador.
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-Social transitions: a field for study. *Social Sciences and Medicine*, 5, pp. 101-115
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1). Graó
- Prilleltensky, I. (2014). Commentary: Meaning-making, mattering, and thriving in community psychology: From co-optation to amelioration and transformation. *Psychosocial Intervention*, 23, 155-157.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., . . . van Vianen, N. (2009). Life designing: N paradigm for career construction in the 21st. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.
- Schlossberg, N.W. (1981) A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition, *The Counseling Psychologist*, 9: 2. DOI: 10.1177/001100008100900202
- Super, D.W., Sverko, B., & Super, C.M. (1995). *Life roles, values and careers: Important results of the work importance study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valenzuela, V., Aisenson, G. y Duarte, M.E. (2018). Identidad desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación: Análisis de dos casos. Anuario XXV de Investigaciones Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires (en prensa).
- 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, 115-121.
- Wald, G. (2009). Promoción de la salud a través del arte: estudio de caso de un taller de fotografía en Ciudad Oculta, la villa Nº15 de la Ciudad de Buenos Aires. *Salud Colectiva*, 345-362.
- Young, R.N., Paseluikho, M.N., & Valach, L. (1997). The role of emotion in construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.

EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y EVALUACIÓN EN ESPACIOS DE FORMACIÓN DE POSGRADO

Valenzuela, Viviana; Virgili, Natalia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología¹. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presenta la experiencia de acompañamiento y estrategia de evaluación implementada en el seminario “Psicología de la Orientación y Educación” y “Psicología de la Orientación y Trabajo” del Programa de Actualización en Psicología de la Orientación dependiente de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología–UBA. Con el objetivo de generar un espacio de aprendizaje significativo, se invita a cada participante a elaborar una pregunta orientadora que funcione como guía en el recorrido del seminario, nutriéndose de las herramientas teórico-metodológicas abordadas. Esta pregunta, recoge temáticas, problemáticas, motivaciones e intereses vinculados a la práctica profesional de cada participante y orienta la lectura de bibliografías y las reflexiones e interacciones producidas en el trabajo colaborativo en cada encuentro. Se transforma en una estrategia de evaluación continua y formativa que permite acreditar el seminario. A su vez, habilita un acompañamiento en la construcción del rol profesional en orientación, elaborando contenidos transferibles a la propia práctica profesional. Su implementación posibilitó que entre el 80% y el 100% de los participantes acreditara los seminarios en la cohorte 2018. Por lo tanto, propicia la consecución de uno de los objetivos prioritarios de la orientación que consiste en favorecer el desarrollo de trayectorias educativas satisfactorias, contribuyendo a la terminalidad del nivel educativo.

Palabras clave

Pregunta orientadora - Aprendizaje significativo - Posgrado - Orientación - Rol profesional

ABSTRACT

EXPERIENCE OF ACCOMPANIMENT AND EVALUATION IN POSTGRADUATE LEVEL

This paper presents the experience of accompaniment and evaluation strategy performed in the course “Psychology of Guidance and Education” and “Psychology of Guidance and Work”, which are part of the Upgrading Psychology of Guidance Program dependent on the postgraduate bureau of the Faculty of Psychology – UBA. With the objective of constructing meaningful learning, each participant is invited to shape a guiding question that works as a guide all along the course, nourished of the theoretical and methodological tools addressed by the professors. This question gathers themes, problems, motivations and

interests related to the professional practice of each participant. It also guides the participants through the reading and organizes the reflections and interactions in the collaborative work in each meeting. Besides, it becomes a continuous and formative evaluation strategy that allows to get the course credits. In turn, it enables an accompaniment in the construction of the professional role in guidance, constructing significant contents transferable to the own professional practice. Its implementation enabled between 80% and 100% of approval in cohorts 2018. Therefore, it favors the achievement of one priority guidance objectives: that is to promote the development of satisfactory educational trajectories, contributing to concluding every educational level.

Key words

Guiding question - Meaningful learning - Postgraduate level - Guidance and counseling - Professional role

NOTA

¹Programa de Actualización en Psicología de la Orientación de la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V. y Virgili, N. (2018). Programa de Actualización en Psicología de la Orientación: una formación integral para profesionales. *Actas del XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional “Pensar, imaginar y soñar”*.
- 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, J.A., Aisenson, D., Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (Coords). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires (pp. 71-95). Editorial NOVEDUC.
- Aisenson, D., Virgili, N., Siniuk, D., Polastri, G., Rivarola, M.R., Rivero, M.L. & Schwarcz, J. (2011). Construcción de trayectoria educativa: el inicio del ciclo secundario ¿inserción o exclusión? *Anuario XVI de Investigaciones*, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 133-141.
- Cole, M. & Engestrom, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Cortés de las Heras, J., Añón Roig, M. (2013). Tipos de evaluación e instrumentos de evaluación. Madrid: Editorial Cátedra.
- Coulon, A. (1993) *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Dapozo, G., Mariño, S., Kuna, H. (2018). Un aporte para la elaboración de trabajos finales de posgrado. Experiencias del Taller de Trabajo Final de Maestría UNNE-UNaM. En memorias del XIII Congreso Nacional Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Último acceso 9-6-2019. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68914/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Elichiry, N. (2001). Reflexiones hacer de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia. En Castorina, J.A. (Comp.) *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: EUDEBA
- Flores Flores, J., Ávila Ávila, J., Rojas Jara, C., Sáez González, F., Acosta Trujillo, R., Díaz Larenas, C. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente, Universidad de Concepción, Chile.
- Guerrero, R. & Peña Molina, M. & Pajkuric Vitezic, E. & Lastra, L. & Cárdenas Mas, G. & Fermandoy Morales, F. (2015). Manual de Técnicas Didácticas y Evaluativas para el Desarrollo de Competencias.
- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En Elichiry, N. (Comp) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires, Editorial Manantial.
- Recalde, A. (2015). Ingreso y egreso de alumnos de Posgrado en Universidades Estatales Dirección de Posgrado Universidad Nacional de Lanús. Abril de 2015. último acceso 9-6-2019. recuperado de <http://www.unla.edu.ar/documentos/posgrado/CausasdenoculminarTesis-TFI-1.pdf>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J. Del Río, O & Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Valenzuela, V. y Virgili, N (2018). La supervisión en orientación, en espacios de formación de grado. *Actas del XIX Congreso Argentino de Orientación Vocacional "Pensar, imaginar y soñar"*. 383-387
- Viel, P. (2012). La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes. En Alliaud, A; Bolivar, A., Feldman, D., Palamidessi, M., Romero, C & Viel, P. Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores (95-115). Buenos Aires: Noveduc.

TALLERES DE ORIENTACIÓN LABORAL CON JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL: CONCEPCIONES SOBRE ESTUDIO, TRABAJO Y DELITO

Vicente Miguelez, Violeta
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Desde enfoques actuales en orientación vocacional se exploran las concepciones sobre estudio y trabajo de las personas, atendiendo los modos en que estas se entran en el relato de sus vidas y en la formulación de anticipaciones e intenciones de futuro. El equipo de Orientación Vocacional y Ocupacional de la Facultad de Psicología de la UBA se interesa por el estudio de distintos grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad. En línea con estas investigaciones, a través de una beca UBA-CyT de maestría, estoy realizando una tesis que se propone estudiar, desde un abordaje cualitativo, qué sentidos sobre estudio, trabajo y delito configuran los jóvenes en conflicto con la ley penal, considerando particularmente las experiencias y marcas vinculadas con sus recorridos institucionales producto de medidas judiciales. En esta presentación expondremos algunos resultados preliminares del trabajo de campo que se llevó a cabo en un programa de responsabilidad penal juvenil no privativo a la libertad de Ciudad de Buenos Aires, donde se realizaron talleres de orientación laboral con estos jóvenes.

Palabras clave

Trabajo - Estudio - Delito - Jóvenes en conflicto con la ley penal

ABSTRACT

LABOR COUNSELING WORKSHOPS FOR YOUNG OFFENDERS: CONCEPTIONS ON STUDY, WORK AND CRIME

From current approaches in guidance and counseling, the conceptions on study and work that people have are explored, considering the ways in which these are included in the story of their lives and in the anticipations and intentions for the future. The team of Guidance and Counseling at the Psychology School of the University of Buenos Aires is interested in the study of different groups of young people in vulnerable situations. In line with these researches, through a UBACyT master's scholarship, I am making a thesis that aims to study, from a qualitative approach, what conception on study, work and crime have young offenders, particularly considering the experiences and makes of their institutional paths. In this presentation we will show some preliminary results from the field work that was carried out in a program of juvenile criminal responsibility of the City

of Buenos Aires, where Labor Counseling Workshops were held with these young people.

Key words

Work - Study - Crime - Young offenders

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., Czerniuk, R., Valenzuela, V., Bailac, K.S., Virgili, N.A., & Miguelez, V.V. (2017). Trayectorias y construcción de identidad de jóvenes en conflicto con la ley penal. *Anuario de Investigaciones*, 24, 49-59.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Dde 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.
- 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.
- 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.

- Duschatsky, S. y Corea, C. (2006). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- 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.
- 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.
- 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).
- Jacinto, C. (2009). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes. En Tiramonti, G. y N. Torres, *La escuela media en el debate*. Buenos Aires, Editorial Manantial, 2009.
- 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.
- Macri, M. (2000). *Los adolescentes en la encrucijada entre el derecho a la educación y las estrategias laborales*. En M. Lajes y J. Reartes (Comp.) Ponencias. Córdoba: UNICEF-Arcor.
- 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.
- Richardson, M.S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 40 (4), Oct 1993, 425-433.
- 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.
- Savickas, M., Nota, L., Rosssier, J., Dauwalder, JP., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*): un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, 5- 39.
- 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.
- Wacquant, L. (2001) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos de milenio*. Buenos Aires. Manantial.

JÓVENES TRABAJADORES CON TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTERRUMPIDAS: PERCEPCIONES SOBRE EL TRABAJO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Vicente Miguelez, Violeta; Larriba, Gerardo Ivan
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El equipo de investigación en Orientación Vocacional y Ocupacional de la Facultad de Psicología - UBA, participa de un estudio internacional comparativo sobre Trabajo Decente (OIT, 1999) y percepciones de trabajo y futuro en jóvenes trabajadores con bajo nivel de calificación. Esta población resulta de interés al ser una de las más afectadas por la precariedad e inestabilidad laboral. Nos preguntamos: ¿Cómo significan sus trabajos? ¿Qué lugar tienen estos dentro de sus trayectorias de vida? ¿Qué representaciones de trabajo decente tienen? ¿Cómo imaginan su futuro en lo vinculado al trabajo y a otras áreas de la vida? La Cátedra UNESCO "Lifelong Guidance and Counseling", de la que nuestro equipo es parte, se propone crear intervenciones en orientación que acompañen y contribuyan al desarrollo de trayectorias de vida sostenibles y la creación de condiciones para el trabajo decente. Con este estudio esperamos generar nuevos conocimientos que colaboren en el diseño de este tipo de intervenciones. En esta oportunidad, presentaremos resultados preliminares sobre los casos de nuestro país, a partir del análisis cualitativo de diez entrevistas en profundidad a jóvenes trabajadores de entre 19 y 25 años de ambos sexos que no cuentan con título secundario.

Palabras clave

Trabajo Decente - Jóvenes - Futuro

ABSTRACT

YOUNG WORKERS WITH INTERRUPTED EDUCATION: PERCEPTIONS ABOUT WORK AND PERSPECTIVES OF FUTURE

The research team in Guidance and Counseling at the Psychology School of the University of Buenos Aires University participate in an international comparative study on Decent Work and perceptions of work and future in young workers with a low educational level. The interest in this population is because it is one of the most affected by the precariousness and labor instability. What does work mean for them? What place does work have within their life paths? What ideas of decent work do they have? How do they imagine their future in relation to work and other aspects of life? The UNESCO Chair "Lifelong Guidance and Counseling", which our team is a member of, inquires how interventions in guidance can accompany and contribute

to the development of sustainable life paths and the creation of decent work conditions. With this study we aim to generate new knowledge that collaborates in the design of this type of interventions. In this opportunity, we will present preliminary results on the cases of our country, from a qualitative analysis perspective from ten interviews to young workers between 19 and 25 years who do not reach the high school degree.

Key words

Decent Work - Emergent Adults - Future

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Moulia, L., De Marco, M., Bailac, S., ... Czerniuk, R. (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. *Anuario de Investigaciones*, 20, 115-124.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Czerniuk, R., Gómez González, N. y Báez, R. (2014). Jóvenes en la calle: temporalidad y anticipaciones de futuro. Actas IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina. Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente. Evento Nacional. 4, 5 y 6 de diciembre de 2014. San Luis, Argentina.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., ... Gómez González, M.N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, volumen XXII, 83- 92.
- Aisenson, G., Legaspi, L. & Valenzuela, V. (2017). Vulnerable Youth in Argentina. Contributions to the achievement of sustainable life-paths and decent social insertions. Research and Practices. En Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., Drabik- Podgorna, V., Podgorni, M., Aisenson, G., Bernaud, J.L., Moumoula, I. & Guichard, J. (Eds.) *Life and Career designing for sustainable development and decent work..* UNESCO Chair on Lifelong and Guidance- Springer (en prensa).
- Aisenson, G., Legaspi, L., Czerniuk, R., Valenzuela, V., Bailac, K., Virgili, N. y Vicente Miguelez, V. (2017a). Trayectorias y construcción de identidad de jóvenes en conflicto con la ley penal. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Vol. XXV (en prensa).

- Aisenson, G., Legaspi, L., Virgili, N., Vicente Miguelez, V., Valenzuela, V., Czerniuk, R. y Bailac, S. (2017b). Trabajo decente: un instrumento para explorar el constructo desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. Memorias del 13º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. *El trabajo en conflicto. Dinámicas y expresiones en el contexto actual* Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Argentina, Buenos Aires. Recuperado de http://www.aset.org.ar/2017/ponencias/17_Aisenson.pdf
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Arthur, M.B., Inkson, K. & Pringle, J.K. (1999). *The New Careers: Individual Action and Economic Change*. London, U.K.: Sage Publications.
- Battistini, O. (2004). El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en el proceso de construcción identitaria de los trabajadores, Buenos Aires, Prometeo.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London, U.K.: Sage publication.
- Bertranou, F. y Casanova, L. (2015). Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina: contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social. Organización Internacional del trabajo, Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/--ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_454395.pdf
- Blustein, D.L. (Marzo 2015) Which career and Life designing interventions to develop decent work in a fair and sustainable world economy. *Plenary Conference of UNESCO Chair on Lifelong Guidance and Counseling Conference: Career and Life design interventions for sustainable development and decent work*. Florence, Italy.
- Blustein, D.L., Olle, C., Connors-Kellgren, A. & Diamonti, A.J. (2016) Decent Work: A Psychological Perspective. *Frontiers of Psychology* 7:407. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00407.
- Blustein, D.L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63, 228-240.
- Bourdieu, P. (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Ed, siglo XXI.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris, France: Editions du Seuil.
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et Étudier. Formation et pratiques professionnelles*. Paris, France, PUF.
- Cohen-Scali, V & Pouyaud, J. (2017). Life and Career designing interventions for equality, sustainable development and decent work. *Conferencia presentada en el marco de la Conferencia Decentwork, equity and inclusion*. Padova, Italia.
- Del Bono, A. y Quaranta, G. (2010) Convivir con la incertidumbre. Aproximaciones a la flexibilización y precarización del trabajo en la Argentina Actual, Buenos Aires, Ciccus- CEIL-PIETTE CONICET
- Dejours, C. (2009) El desgaste mental en el trabajo. Madrid, España: Modus Laborandi.
- Duffy, R.D., Blustein, D.L., Diemer, M.A., & Autin, K.L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of counseling psychology*, 63(2), 127-148.
- Forni, F., Gallart, M. A., y Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos II: La práctica de la Investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Fouad, N.A. (2007). Work and vocational psychology. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-22.
- Guichard, J. (2016). Intervenciones en el diseño de vida y trabajo para construir un mundo humano(e) sostenible. En *StudiaPoradoznawcze/Journal of Counsellogy*, vol. 5. ISSN 2299-4971.
- Guichard, J. (2009). Self - constructing. *Journal of Vocational Behavior* (75), 251-258.
- Jacinto, C. (1996) Desempleo y transición educación-trabajo en jóvenes de bajos niveles educativos: De la problemática estructural a la construcción de trayectorias, *Dialógica*, 1, 43-63. Río de Janeiro, Brasil.
- Jacinto, C. (2010). (Comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES.
- Jacinto, C., Wolf, M., Bessesga, C. y Longo, M.E. (2005). Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo. Ponencia presentada en el 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. *Nuevos escenarios en el mundo del trabajo: rupturas y continuidades*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Legaspi, L. y Aisenson, D. (2005). Juventud y Pobreza: Las Representaciones Sociales sobre Formación y Trabajo, en Nelson Varas Díaz e Irma Serrano-García (Ed.) *Psicología Comunitaria: Reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos*. Puerto Rico: Publicaciones Puerriqueñas Editores.
- Legaspi, L. y Aisenson, D. (2003). Jóvenes pobres: el trabajo, el estudio y sus proyectos. *Investigaciones en psicología*, 8(3), 91-107.
- Legaspi, L., Duro, L., Lavatelli, L., Moulia, L., De Marco, M., Schwartz, L. y Aisenson, G. (2010). Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados, Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, 17, 181-190.
- Longo, M.E. (2005). Un tiempo incierto. La socialización en el trabajo en un contexto de transformaciones. Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET).
- Longo, M.E. (2011). Heterogeneidad de trayectorias laborales y temporalidades juveniles. *Revista Cuestiones de Sociología* (7) : 54-77.
- Millenaar, V. (2008). *Los jóvenes y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Millenaar, V. (2016). Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2014). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización, (Tesis Doctoral), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- MOW-International Research Team (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: Lumen.

- Neffa (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo. Contribución a su estudio. Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-CONICET. Libro digital Recuperado en <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/11/Neffa-Riesgos-psicosociales-trabajo.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1999). Memoria del director general. Conferencia Internacional del Trabajo 87ª reunión. Conferencia llevada a cabo en Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2008) Declaración de la OIT sobre la justicia social para una globalización equitativa. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/cabinet/documents/genericdocument/wcms_371206.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT, noviembre del 2009) Reporte final del Seminario "Economía informal en Argentina: los desafíos de la Inclusión". Recuperado de <https://www.cippeec.org/wp-content/uploads/2017/03/2501.pdf>
- Paz, J. (2013). Segmentación del mercado de trabajo en la Argentina. en *Revista Desarrollo y Sociedad*, 72, pp. 105-156.
- Peiró, J.M. (1993). Los Jóvenes Ante el Primer Empleo: El Significado Del Trabajo y Su Medida. Nau Llibres.
- Richardson, M.S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 40 (4), Oct 1993, 425-433.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A.E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

VOLVER AL FUTURO: LA ORIENTACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE RADIO

Videla, Giselle; Yanella, Laura
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo explora la relación entre orientación vocacional y ocupacional y comunicación, desde la presentación del programa de radio "Volver al Futuro". Esta experiencia, que lleva siete años, es producida y realizada por la "Dirección de Orientación al Estudiante" (DOE), perteneciente a la "Subsecretaría de Orientación Universitaria", de la "Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación" de la UBA. Dirigido a personas en proceso de orientarse y a quienes los acompañan, aborda exclusivamente temáticas de orientación vocacional y ocupacional. Los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación propician, entre otras cuestiones, que los jóvenes generen aprendizajes para la construcción de sus proyectos de estudio y trabajo, reflexionen sobre sí mismos, conozcan el mundo educativo y laboral y revisen sus representaciones sociales, resultando fundamental diseñar herramientas para acompañarlos. Debido al impacto de los medios de comunicación, el programa ofrece acceso masivo e igualitario a recursos de información y reflexión, para ampliar la mirada de los destinatarios sobre la elaboración de sus proyectos. Asimismo, distintas teorías de la comunicación destacan la relevancia de los medios para movilizar representaciones sociales, por ejemplo sobre la orientación vocacional, así como para instalar modelos comunicacionales participativos que promuevan receptores activos y transformadores de su realidad.

Palabras clave

Orientación - Comunicación - Representaciones sociales - Reflexión - Masividad

ABSTRACT

BACK TO THE FUTURE: GUIDANCE IN MASS MEDIA THROUGH A RADIO PROGRAMME

This paper explores the relationship between educational and vocational guidance and communication, by presenting the radio programme "Back to the future". This experience, that started 7 years ago, is produced and made by the "Dirección de Orientación al Estudiante" (DOE) from the "Subsecretaría de Orientación Universitaria" of the "Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación" from UBA. With persons in process of orientation, and those who accompany them, in mind, the programme exclusively includes educational and vocational guidance topics. The current approaches in Vocational Psychology pro-

mote, within other matters, that young people develop learnings to built their projects of study and work, think about themselves, know the educational and labor world, review their social representations, for what designing tools to accompany them results essential. Due to the impact media produces, the programme offers massive and equal access to resources of information and reflection, to broaden the addressees' view about the elaboration of their projects. Additionally, different communication theories point the relevance of the media as a way to shake social representations, for instance towards vocational guidance, as well as propose communicational models that are participative and promote active receivers who transform their own reality.

Key words

Guidance - Communication - Social representations - Reflection - Massive

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En J. A. Castorina, D. Aisenson, N. Elichiry, A. Lenzi & S. Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, D. & Equipo de investigación en psicología de la orientación (2002a). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Alertes.
- Guichard, J. (1997). El tema de la pertinencia cognoscitiva en la información de los adolescentes acerca de las profesiones en *Psicología Iberoamericana* Vol. 5 N° 1, pps. 24-38
- Jodelet, D. (2002). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología social. Tomo I: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Tomo II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (1ª ed. en francés, PUF. 1984). Barcelona, España: Paidós.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. De la Torre.
- Kaplún, M. (2015) De medios y fines en comunicación educativa. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, [S.l.], n. 58, ene. ISSN 1390-924X. Disponible en: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1120/1149>

- Marková, I. (1996). "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales" en Paez, D y Blanco, A. eds *La teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid. Ed Aprendizaje SL.
- Murekian, N. (1996). "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales" en Paez, D y Blanco, A. eds *La teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid. Ed Aprendizaje SL.
- Pelletier, D. y Dumora, B. (1984). Fundamentos y postulados para una concepción educativa de la orientación. En PELLETIER y BUJOLD et collaborateurs. *Pour une approche éducative en Orientation* (pp. 27-37). Québec, Canadá: Gaétan Morin (Traducción: Lic. Gabriela Aisenson).
- Rodriguez Salazar, T. (2008). "Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación" Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n11/n11a2.pdf>

USOS Y FUNCIONES DE LOS SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

Viera Gómez, Andrea Jimena
Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) constituyen un tipo particular de tecnología de la comunicación que se emplea en el contexto de la Educación Especial con personas con parálisis cerebral que presentan severas limitaciones en el habla. En Uruguay, la implementación y desarrollo de estos sistemas forman parte del acervo y de las prácticas educativas de las docentes que trabajan con esta población. El objetivo de esta presentación es mostrar los usos y las funciones de los SAAC desde la perspectiva de las docentes que trabajan con esta población. El estudio se enmarcó en una perspectiva sociocultural del uso de las tecnologías. En este sentido, partimos del supuesto que los usos de los SAAC dependen en forma sustantiva de los contextos en los que se emplea y los sentidos que las personas le atribuyen. La estrategia de investigación fue cualitativa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes del único centro de educación especial público de Uruguay que atiende a estos niños. Los resultados de este estudio revelaron que los SAAC configuran un aspecto central en la planificación de la enseñanza con estos alumnos para el logro de objetivos pedagógicos relacionados con la comunicación y el lenguaje.

Palabras clave

Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación - Educación especial - Parálisis cerebral

ABSTRACT

USES AND FUNCTIONS OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEMS IN THE SPECIAL EDUCATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

The Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC) are a particular type of communication technology that is used in the context of Special Education with people with cerebral palsy who have severe limitations in speech. In Uruguay, the implementation and development of these systems are part of the collection and educational practices of teachers working with this population. The objective of this presentation is to show the uses and functions of the AAC from the perspective of the teachers who work with this population. The study was framed in a sociocultural perspective of the use of technologies.

In this sense, we start from the assumption that the uses of the AAC depend in a substantive way on the contexts in which it is used and on the senses that people attribute to it. The research strategy was qualitative. Semi-structured interviews were conducted with the teachers of the only public special education center in Uruguay that attends to these children. The results of this study revealed that SAACs form a central aspect in the planning of teaching with these students for the achievement of pedagogical objectives related to communication and language.

Key words

Augmentative and Alternative Communication Systems - Special education - Cerebral palsy

BIBLIOGRAFÍA

- Deliberato, D. (2009). Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(3), 369-388. DOI:10.1590/S1413-65382009000300003
- Deliberato, D. (2011). Sistemas suplementares e alternativos de comunicação nas habilidades expressivas de um aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17 (2), 225-244. DOI:10.1590/S1413-65382011000200005
- Deliberato, D., D'Oliveira, P., y Nunes, L.R. (2015). Uso de sistemas gráficos na rotina da sala de aula regular com aluno com deficiência. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(34), 3-31. DOI:10.14507/epaa.v23.1655
- Deliberato, D., Jennische, M., Oxley, J., D'Oliveira, P.R., Nunes, P., Crivelenti, C., de Figueiredo, W., Massaro, M., Almeida, M.A., Stads-kleiv, K., Basil, C., Coronas, M., Smith, M. y von Tetzchner, S. (2018). Vocabulary comprehension and strategies in name construction among children using aided communication, *Augmentative and Alternative Communication*, 34 (1), 16-29. DOI:10.1080/07434618.2017.1420691
- Deliberato, D., y Santos, V.A.A. (2009). Interação do aluno com paralisia cerebral sem oralidade frente a diferentes interlocutores. *Revista Educação em Questão*, 34(20), 102-126.
- Guarda, N.S.D., y Deliberato, D. (2006). Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 269-288.

- Kent-Walsh, J., Binger, C. (2018). Methodological advances, opportunities, and challenges in AAC research. *Augmentative and Alternative Communication*, 34 (2), 93-103. DOI:10.1080/07434618.2018.1456560
- Logorio, M.B., Talamo, A., y Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during then collaborative writing of fairytales. *Computers & Education*, 45 (3), 357-374. DOI:10.1016/j.compedu.2005.04.013
- Mukherjee, S. y Gaebler-Spira, D. (2007). Cerebral Palsy En: Buschbacher, R.M. [et al.] *Physical medicine y rehabilitation*. Philadelphia: Saunders Elsevier.
- Massaro, M., y Deliberato, D. (2013). Uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(46).
- Medin, D., Ross, N., y Cox, D. (2006). *Culture and resource conflict: Why meanings matter*. New York: Russell Sage.
- Meinzen-Derr, J. (2018), Augmentative and alternative communication: optimizing language learning of children with hearing loss. *The Hearing Journal*, 71(3), p. 22-26. DOI:10.1097/01.HJ.0000531217.63188.5f
- Moreno, J.M., Montero P. y García-Baamonde, M.E. (2004). *Intervención educativa en la parálisis cerebral*. Mérida: Secretaría General de Educación.
- Morin, K.L., Ganz, J.B., Gregori, E.V., Forster, M.J., Gerow, S.L., Genc-Tosum, D., Hong, E.R. (2018) A systematic quality review of high-tech AAC interventions as an evidence-based practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 34 (2), 104-117. DOI:10.1080/07434618.2018.1458900
- Pino, A. (2013). Augmentative and alternative communication systems for the motor disabled. En G. Kouroupetroglou (Ed.), *Disability informatics and web accessibility for motor limitations* (pp. 105-152). IGI Global
- Pirila, S., van der Meere, J., Pentikainen, T., Ruusu-Niemi, P., Korpela, R., Kilpinen, J., y Nieminen, P. (2007). Language and motor speech skills in children with cerebral palsy. *Journal of Communication Disorders*, 40(2), 116-128. DOI:10.1016/j.jcomdis.2006.06.002
- Puyuelo, M. (2001). Psicología, audición y lenguaje en diferentes cuadros infantiles: aspectos comunicativos y neuropsicológicos. *Rev Neurol*, 32(10), pp. 975-980.
- Rocha, A.N., y Deliberato, D. (2012). Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 71-92. DOI:10.1590/S1413-65382012000100006.
- Sameshima, F.S., y Deliberato, D. (2009). Habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral na atividade de jogo. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(2), 219-224. DOI:10.1590/S1516-80342009000200013.
- Silva, R.L., Silva, S.S., Pontes, F.A., Oliveira, A.I., y Deliberato, D. (2013). Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 25-42. DOI:10.1590/S1413-5382013000100003
- Soto, G. (2000). *Impacto de los SAAC en el Desarrollo del Lenguaje: Consideraciones Teóricas y Aplicadas. Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades Región de Murcia.
- Sundqvist, A., Plejert, C., y Rönnerberg, J. (2010). The role of active participation in interaction for children who use augmentative and alternative communication. *Communication and Medicine*, 7, 165-175. DOI:10.1177/1525740109333967
- Sundqvist, A., y Rönnerberg, J. (2010). A qualitative analysis of email interactions of children who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(4), 255-266. DOI:10.3109/07434618.2010.528796
- Sutton, A., Gallagher, T., Morford, J., y Shahnaz, N. (2000). Relative clause sentence production using augmentative and alternative communication systems. *Applied Psycholinguistics*, 21, 473-486.
- Stoner, J.B., Angell, M.E., y Bailey, R.L. (2010). Implementing augmentative and alternative communication in inclusive educational settings: A case study. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(2), 122-135. DOI:10.3109/07434618.2010.481092
- Tönsing, K.M., Dada, S., y Alant, E. (2014). Teaching graphic symbol combinations to children with limited speech during shared story reading. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(4), 279-297. DOI:10.3109/07434618.2014.965846
- Viera, A., Da Silva, M., Falero, B. y K. Moreira (2014). La Quinta Dimensión en el contexto de la Educación Especial, Uruguay. Ponencia presentada en *UC-Links Annual Conference*. Universidad de California, Berkeley, EEUU, 2013 (pp: 82). ISSN: 23010711.
- Viera, A., Falero, B., Da Silva, M., Suárez, A., Chiarino, N., Villaverde, M., y Arias, E. (2016). Design and use of AAC in the context of the Fifth Dimension. Ponencia presentada en *UC-Links Annual Conference*, Universidad de California, Berkeley, EEUU.
- von Tetzchner, S. (2017). Trajectories of children developing augmentative and alternative communication, En Sofia Kálmán (Ed.), *The colors of AAC* (pp. 10-28). Kiadó: Hungarian Bliss Foundation.
- von Tetzchner, S. (2015). The semiotics of aided language development. *Cognitive Development*, 36, 180- 190. DOI:10.1016/j.cogdev.2015.09.009
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, V.L., Lyon, K.J., Loman, S.L., y Sennott, S. (2018) A systematic review of Functional Communication Training (FCT) interventions involving augmentative and alternative communication in school settings. *Augmentative and Alternative Communication*, 34 (2), 118-129. DOI:10.1080/07434618.2018.1461240

MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN

Villalonga Penna, María Micaela

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

La autoeficacia constituye la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente. Implica diversos aspectos, entre ellos, la capacidad para motivar a los alumnos para aprender. Estudios internacionales y nacionales realizados en diferentes niveles educativos dan a conocer que las creencias de autoeficacia de los enseñantes, especialmente en lo referido al optimismo motivacional y la capacidad de que los alumnos aprendan, afectan la práctica docente y su actitud hacia el conjunto del proceso educativo. Es así que en este estudio nos proponemos abordar la autoeficacia de docentes de educación primaria de San Miguel de Tucumán. Administramos a 212 docentes de escuelas primarias urbanas de San Miguel de Tucumán la escala de Actitud centrada en el aprendizaje y optimismo motivacional del cuestionario AMOP (Alonso Tapia, 1992). Los porcentajes más altos de respuestas oscilan entre los rangos 3 (53,7%) y 2 (34,9%), lo cual indica que los docentes tienden a poner y no poner el acento en el proceso de aprendizaje y que creen y no creen que es posible encontrar algún modo para motivar al alumnado, respectivamente. Estos resultados evidencian que hay docentes cuyo juicio personal los lleva percibirse como capaces de enseñar y de motivar a sus alumnos para que aprendan y hay otros que no.

Palabras clave

Motivación - Autoeficacia - Docentes - Educación primaria

ABSTRACT

MOTIVATION AND SELF-EFFICACY OF PRIMARY EDUCATION TEACHER'S FROM SAN MIGUEL DE TUCUMÁN

Self-efficacy constitutes the mediating cognition between knowledge and teaching action. It involves various aspects, including the ability to motivate students to learn. International and national studies carried out at different educational levels, show that teachers' beliefs of self-efficacy, especially in terms of motivational optimism and the ability of students to learn, affect teaching practice and their attitude towards the whole educational process. Thus, in this study we propose to address primary education teacher's from San Miguel de Tucumán self-efficacy. We administered to 212 teachers from urban primary schools in San Miguel de Tucumán the Attitude scale focused on learning and motivational optimism of the AMOP questionnaire (Alonso Tapia, 1992). The highest percentages of responses range were

between ranks 3 (53.7%) and 2 (34.9%), which indicates that teachers tend to put and not put the accent on the learning process and believe and not believe that it is possible to find some way to motivate the students, respectively. These results show that there are teachers whose personal judgment leads them to perceive themselves as capable of teaching and to motivate their students to learn and there are others who do not.

Key words

Motivation - Self-efficacy - Teachers - Primary education

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, R.W., Milne, M.J., & Stablein, R. (2001). Situated motivation: an empirical test in an accounting course. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 18(2), 101-115.
- Alonso Tapia, J. (1992). Cuestionario AMOP- A. Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. ¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto. Colección Cuadernos del ICE, nº 5. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y Lopez Luengo, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J. C. Pozo y C. Monereo (eds.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 33-58). Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Santillana.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. NJ: Englewood Cliffs.
- Bono, A. y Huertas, J. (2004). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Revista Cronía (versión digital)*, 5 (5), 1-17.
- Bono, A. (2004). Creencias motivacionales en el aula. *Revista Aprendizaje Hoy*, 59, 47-57.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula*. España: Paidós.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. Great Britain: Ed. P. Chapman.
- Paoloni, P., Rinaudo, M.C., Donolo, D., & Chiecher, A. (2006). *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. *Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto*.



- Paoloni, P.V., Rinaudo, M.M., Donolo, D., González Fernández, A. y Roselli, N. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. *Motivation in education: Theory, research & applications*, 3. 102-123.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Shommer, A. M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82 (3): 498-504.

LA TRANSICIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA: DISPOSITIVO DE ORIENTACIÓN PARA INGRESANTES A LA UBA

Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Davidzon, María Solana
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presenta el taller de orientación “Mi comienzo en la UBA” implementado por el Departamento de Orientación Vocacional (DOV) de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación de la UBA, que consta de tres encuentros realizados a lo largo del primer cuatrimestre de cursada. Partiendo de los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación, este taller tiene por objetivo general ofrecer a las/los ingresantes al Ciclo Básico Común un espacio de acompañamiento y reflexión que favorezca su transición a la vida universitaria. En esta presentación se caracterizará la población asistente al taller, sus motivaciones y expectativas respecto al inicio de los estudios superiores y su evaluación sobre la experiencia de haber participado en este espacio. El instrumento de recolección de datos es una ficha autoadministrable. El análisis cuantitativo se realizó con el programa estadístico SPSS y el cualitativo mediante el análisis del contenido y la emergencia de categorías. A partir de los resultados se destaca la importancia que los estudios superiores tienen en los proyectos de vida de las/los ingresantes y cómo este espacio de orientación contribuye a que conozcan el nuevo ámbito a transitar y se sientan más preparados/as para iniciar esta nueva etapa.

Palabras clave

Orientación - Transición - Expectativas - Ingresantes - Estudiante universitario/a

ABSTRACT

TRANSITION TO UNIVERSITY LIFE: GUIDANCE WORKSHOP FOR INCOMING STUDENTS AT UBA

This paper introduces the guidance workshop “My beginning at UBA” implemented by the “Departamento de Orientación Vocacional” (Department of Vocational Guidance) of “Secretaría de Relaciones Institucionales” (Institutional Relations, Culture and Communication Secretaria) of the UBA, which consists in three meetings held throughout the first academic semester. Starting from the current approaches of Psychological Guidance, this workshop aims to offer the incoming students of the Ciclo Básico Común (Common Basic Cycle) a space of accompaniment and reflection that empowers their transition to university life. This presentation will characterize the participants of the workshop as well as their motivations and expectations regarding the beginning of higher education and their assessment of the

experience of having attended the mentioned activity. The data collection instrument is a self-administered form. The quantitative analysis was carried out with the statistical program “SPSS” and the qualitative one by making an analysis of the content and the emergence of categories. From the results we highlight the importance that higher studies have for incoming students’ life projects and how this guidance space helps them to know this new area and consequentially make them feel more prepared.

Key words

Guidance - Transition - Expectations - Incoming Students - University student

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en blanco: Revista de educación*. 21, 155-182.
- 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 & Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (71-95). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Aisenson, D. & Equipo de investigación en psicología de la orientación (2002a). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Casco, M. (2008). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ezcurra, A.M. (2011). Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En N. Elichiry, *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ezcurra, A.M. (2009). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. *Actas del Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Ezcurra, A.M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Universidad de San Pablo: Cuadernos de Pedagogía Universitaria.
- Gluz, N. (Ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) (1984). *Psicología Social II*. Barcelona, Paidós.
- Savickas, M., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., Vianen A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 3, 239-250.
- Tinto, V. y Pusser, B. (2006). Moving from theory to action: building a model for institutional action for student success. *Washington: National Postsecondary Education Cooperative*.
- Tinto, V. (2003). Learning better together: the impact of learning communities on student success, Siracusa: *Higher Education Monograph Series*, Syracuse University.
- 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), XVIII, 3.
- Virgili, N. y Cortijo, C. (2017). La transición a la vida universitaria: experiencias de orientación. *Actas de las XIII Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en Educación Superior*. Publicado en formato digital. ISBN 978-950-29-1635-4.
- Virgili, N. (2011). La transición a la vida universitaria. *Actas de las IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre el sobre Ingreso a la Universidad Pública*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Publicado en formato digital ISBN 978-950-658-261-6.

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXVI Jornadas de Investigación

XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional

I Encuentro de Musicoterapia

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de octubre de 2019.