

La evaluación de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes universitarios. Diseño y pretesteo de los instrumentos.

Lo Gioco Carla, Marder, Sandra y Burin, Debora.

Cita:

Lo Gioco Carla, Marder, Sandra y Burin, Debora (2023). *La evaluación de la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes universitarios. Diseño y pretesteo de los instrumentos. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIX Jornadas de Investigación XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología UBA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sandra.marder/13>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p95r/umr>



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>.

MEMORIAS

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXIX Jornadas de Investigación

XVIII Encuentro de Investigadores
en Psicología del MERCOSUR

IV Encuentro de Investigación
de Terapia Ocupacional

IV Encuentro de Musicoterapia

23 AL 25 DE NOVIEMBRE 2022



Psicología Educacional y Orientación Vocacional

TOMO 3



UBA
1821 Universidad
de Buenos Aires

.UBA psicología
FACULTAD DE PSICOLOGÍA





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. Dr. Pablo Muñoz

Secretario de Hacienda y Administración

Cdor. Gastón Mariano Valle

Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Mgtr. M. Alejandra Rojas

Secretario de Consejo Directivo

Prof. Dr. Osvaldo H. Varela

CONSEJO DIRECTIVO

Claustro de Profesores

Titulares

Rossi, Lucía Arminda
De Olaso, Juan
Michel Fariña, Juan Jorge
Laznik, David
Izcurdia, María de los Ángeles
Cervone, Nélica Carmen
Peker, Graciela
Donghi, Alicia

Suplentes

Ruiz, Guillermo Ramón
Kufa, María Del Pilar
Ilid, Míriam
Zimbaldo, Ariel
Stasiejko, Halina
Azaretto, Clara
Nuñez, Ana María
Vitale, Nora Beatriz

Claustro de Graduados

Titulares

Mazzoni, Yanina
Cosentino, Maximiliano
García, Ariana
Del Do, Adelqui

Suplentes

Leserre, Lucas
Mingorance, María Belén
Jaume, Luis
Calloway, Cecilia Eugenia

Claustro de Estudiantes

Titulares

Rozas, Lara
Suarez Tajés, Gonzalo Ariel
Gruccos, Isis
Huberman, Federico

Suplentes

Cecchetti, Guadalupe
Masimelli, Román
Herrera, Micaela
Marchese, María Agustina

Representante de APUBA

Fernando Testagrossa



AUTORIDADES

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXIX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología

XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional

IV Encuentro de Musicoterapia

Presidente Honorario

Decano Prof. Lic. Jorge Antonio Biglieri

Presidente

Prof. Dr. Martín Etchevers

Coordinadora

Prof. Emérita Adela S. Leibovich de Duarte,
Ph.D.

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA

Claustro de Profesores

Prof. Dra. Débora Burín

Prof. Dr. Fabián Naparstek

Prof. Dra. Valeria Wittner

Claustro de Graduados

Lic. Lucas Igartúa

Lic. Viviana Noya

Subsecretario de Investigaciones

Prof. Dr. Cristian J. Garay

MIEMBROS DEL COMITÉ CIENTÍFICO

Acciardi Mariano

Aisenson Gabriela

Alomo Martín

Azaretto Clara

Bareiro Julieta

Barreiro Alicia Viviana

Barrios Raul Miguel

Beramendi Maite Regina

Berger Andrea Viviana

Berra Andrea

Bustingorri María Laura

Cassullo Gabriela Livia

Cebey María Carolina

Clerici Gonzalo Daniel

Cosentino Maximiliano

Crespi Melina

Cryan Glenda

Cuenya Lucas

Da Silva María Natalia

Daneri Maria Florencia

De Lellis Carlos Martín

de Olaso Juan

Delfino Gisela Isabel

Domínguez María Elena

Donghi Alicia Ines

Duhalde Constanza

Eisenberg Estela Sonia

Elgier Angel Manuel

Etchezahar Edgardo

Fazio Vanesa Patricia

Fernández Liporace Mercedes

Fernández Zalazar Diana Concepción

Filippi Graciela Leticia

Freiberg Hoffmann Agustín

Galibert María Silvia

García Labandal Livia Beatriz

Ghiso Claudio

Iacub Ricardo

Ibarra Maria Florencia

Interlandi Ana Carolina

Iorio Alberto

Jardón Magalí

Kligmann Leopoldo

Kohan Cortada Ana

Korman Guido Pablo

Kripper Agustín

Kufa Maria Del Pilar

La Tessa Mirta Lidia

Laje Matías

Laznik David

Leibson Leonardo

Leiman Marina

Lejbowicz Jacqueline

Leserre Lucas

Llull Casado Veronica

Lowenstein Alicia

Lozzia Gabriela

Lubián Elena Carmen

Luchetta Javier Federico

Lutereau Luciano

Macchioli Florencia Adriana

Mazzia Valeria

Mazzoni María Yanina

Mazzuca Marcelo

Mazzuca Santiago Andrés

Michel Fariña Juan Jorge

Mikulic Isabel Maria

Mozobancyk Schelica

Muiños Roberto

Muraro Vanina

Murillo Manuel

Muzio Ruben Nestor

Nakache Débora

Napoli María Laura

Núñez Ana María

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.



| | | |
|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Oiberman Alicia | Raznoszczyk De Schejtman Clara | Schwarcz Lopez Aranguren Violeta |
| Ormart Elizabeth Beatriz | Rodriguez Flabia Andrea | Sotelo María Inés |
| Ortega Julián | Rojas Breu Gabriela | Stasiejko Halina |
| Paolicchi Graciela Cristina | Rosales Ma. Guadalupe | Stefani Dorina |
| Pawlowicz María Pía | Ruetti Eliana | Tustanoski Graciela |
| Peker Graciela | Ruiz Guillermo | Valenzuela Viviana |
| Pelorosso Alicia Elvira | Rutzstein Guillermina | Vazquez Liliana |
| Perrotta Gabriela Viviana | Saavedra María Eugenia | Vernengo María Pía |
| Politis Daniel | Salvia Esteban | Wainstein Martin |
| Puhl Stella Maris | San Miguel Tomasa | Wald Analía |
| Quattrocchi Paula | Sarno María Del Milagro Laura | Ynoub Roxana Cecilia |
| Radusky Pablo David | Sarudiansky Mercedes | |
| Ragau María Rita | Schorn Marta | |



PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

| | |
|---|----|
| ¿SABEMOS CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS? LA EXPERIENCIA ARGENTINA Arnés, Victoria; Domenech, Aldana; Roldan, Luis Angel | 12 |
| TRANSICIONES DE PRIMERA GENERACIÓN UNIVERSITARIA: IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19 Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES DEL CONURBANO BONAERENSE Bergara, Catalina Denise; Valenzuela, Viviana | 17 |
| EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN: ESCUELA SECUNDARIA - UNIVERSIDAD. COORDENADAS PARA LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA Bustamante, Constanza; Juaneu, Luciana Ayelen; Di Paola, Antonella; Goycolea, Gabriel; Vega, Eliana Soledad; Berdini, Juan Pablo; Capogrossi, Pablo | 26 |
| ¿ESCISIONISMO O INTERACCIONISMO? EXPLORACIÓN EN TERRENO EN UNA ESCUELA DEL CONURBANO BONAERENSE Calvisi, Vanesa; Dos Santos Gouveia, Giuliana; Iurisci, Romina; Potente, Lourdes Aiín; Rapoport, Lara | 30 |
| EXPERIENCIA DE CAPACITACIÓN SOBRE FUNCIÓN TUTORIAL PARA AYUDANTES ESTUDIANTILES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNT Caram, Gladys; Pizarro, Analía; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina; Naigeboren Guzmán, Marta | 35 |
| EGRESAR-NOS. RELATOS DE EXPERIENCIAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE TESIS DE GRADO. GRUPALIDADES Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Corino, Carolina Alicia; Lopez, Maria Elisa; Alonso Benitez, Camila; Bardallo, Cinthia; Ferreyra, Micaela Ayelen | 40 |
| EL DISEÑO Y SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS Y SU POTENCIAL CAPACIDAD PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DEL NIVEL UNIVERSITARIO Damiani, Raúl; Rapossi, Silvina; Schiavello, María Gabriela | 44 |
| LA MIRADA HACIA LA ESCUELA COMO CONSTRUCCION SOCIAL Di Donato, Noemí | 49 |
| EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN ANTE DESIGUALDADES Y VIOLENCIAS POR MOTIVOS DE GÉNERO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS. HALLAZGOS Y DESAFÍOS Dome, Carolina; Erausquin, Cristina | 52 |
| CRUCE DE FRONTERAS Y APRENDIZAJE EXPANSIVO ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS. ESCENARIOS EDUCATIVOS ATRAVESADOS POR PANDEMIA COVID 19 Y DESAFÍOS DE LA PRESENCIALIDAD Erausquin, Cristina | 59 |
| PSICOANÁLISIS Y FORMACIÓN DOCENTE: OTROS MODOS DE SABER O ACCEDER A UN SABER OTRO Ferreyra, Ana Carolina; Toscano, Ana Gracia | 68 |
| TALLER DE APRENDIZAJE: INICIOS DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE INTERVENCIONES SUBJETIVANTES Y TRANSFORMACIONES SUBJETIVAS EN EL AMBITO COMUNITARIO Franco, Priscila Judith | 73 |
| LA SIGNIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y EL TRABAJO EN INGRESANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNSL - ARGENTINA Gómez, María Celeste; Tejedor, María Corina; Abaca, Ana Marina | 78 |
| ROL DOCENTE Y LA TRANSMISIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: LA HISTÓRICA FEMINIZACIÓN DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA ACTUALIDAD Gorosito, Maria Celeste | 82 |



| | |
|---|-----|
| FACTORES PSICOSOCIALES DEL ABANDONO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. ESTUDIO REALIZADO CON ALUMNOS DE LA CARRERA DE MEDICINA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR (PUCE), QUITO - ECUADOR, PERÍODO 2010-2013 Goyes Andrade, Karla Cristina | 86 |
| TRANSMISIONES SUBJETIVANTES DOCENTES: LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE NIÑOS/AS Y MAESTROS/AS Grunberg, Débora; Cantú, Gustavo | 91 |
| TECNOLOGÍAS DIGITALES. ¿CAMBIOS EN LA COGNICIÓN? Iturrioz, Graciela | 96 |
| PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL INGRESANTE A LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA UCSE-DASS. PERIODO 2016-2020 Lage, Lidia Alicia; Chireno, Claudia del Carmen; Lopez, Leonor Amalia | 100 |
| MOTIVOS DE ELECCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL ROL PROFESIONAL DEL INGRESANTE A LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA UCSE-DASS. PERIODO 2016-2020 Lage, Lidia Alicia; Chireno, Claudia Del Carmen; Lopez, Leonor Amalia | 105 |
| TRASTIENDA DEL DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES DEL PROFESORADO PARA LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS Lucasovsky, Nicolás | 112 |
| PRINCIPIOS ÉTICOS EN EDUCACIÓN E INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACIÓN CON RECURSOS AUDIOVISUALES: UNA ACTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA IBIS - REST Mastandrea, Paula; Michel Fariña, Juan Jorge | 116 |
| INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN DOCTORAL EN LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA EN UNA MUESTRA DE DOCTORES DE PSICOLOGÍA: RESULTADOS PRELIMINARES Moreno, Christian | 121 |
| MIRADAS DE LO ESCOLAR: DE LA PRODUCCIÓN A LA APRECIACIÓN DE CORTOS EN EL NIVEL INICIAL Nakache, Débora; Ferreyra, Marcela; Pérez, Marcela; Bertacchini, Patricio Román; Torres, Adriana; Hidalgo, Florencia | 124 |
| INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS EN PRÁCTICAS ESCOLARES DEL SIGLO XXI Núñez, Sofía Belén; Morales, Liz | 130 |
| INTERRELACIONES ENTRE ACTO PEDAGÓGICO Y LAZO SOCIAL. LECTURAS DESDE EL ENCIERRO Ramos, Mónica Silvia | 135 |
| EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA SOLIDARIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CLAVE DE INCLUSIÓN Y AMPLIACIÓN DE DERECHOS Rapossi, Silvina | 138 |
| EL TRABAJO DOCENTE. CAMBIOS COYUNTURALES E IMPACTO SUBJETIVO Rizzotto, Martin Salvador | 142 |
| EFFECTO LIMITANTES DE LA DISCREPANCIA SOBRE LOS ALTOS ESTÁNDARES: UN ESTUDIO DE PERFECCIONISMO Rodriguez Rotta, Tomas | 146 |
| FACTORES SOCIALES Y DESERCIÓN ANTE LA PANDEMIA. ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA Ruffinatto, Facundo; Sanchez, Sabrina Nair; Di Paola, Antonella; Pereno, Germán; Bertolez, Alejandra Marta | 151 |
| EMPATÍA COGNITIVA Y EMPATÍA AFECTIVA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO COMO MEDIDA DE LA COVID-19 Ruiz Gonzalez, Erika | 155 |



| | |
|--|-----|
| POLÍTICAS DE BIENESTAR UNIVERSITARIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA Suescun, Jesus | 160 |
| LA PAREJA PEDAGÓGICA: EXPERIENCIAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Torrealba, María Teresa; Rendich, Andrea | 167 |
| “TE QUIERO, SEÑO”. LA IMPORTANCIA DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN CONTEXTO DE PANDEMIA Veltri, Federico; Vidret, Martina; Ceballos, Macarena; Molina, Juan Cruz | 172 |
| ESCRIBIR SOBRE UN TEMA DE MANERA PROFUSA U ORGANIZADA: PERSPECTIVAS SOBRE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Villalonga Penna, María Micaela | 182 |
| AVATARES DE UN PROCESO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO Yapura, Cristina Verónica; Patiño, Yanina | 186 |
| ESI COMO HERRAMIENTA MEDIADORA Y PROMOTORA DE SALUD Y CUIDADOS Zarco, Maximiliano Alfredo | 190 |
| POSTERS | |
| APRENDIZAJE EN PANDEMIA Y VUELTA A LA PRESENCIALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNRC Aguilera, María Soledad; Fenoglio, Mariana Cecilia; Boatto, Yanina Elizabet; Bianco, Victoria Belen | 199 |
| LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DE GRADO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. DE LO EXTRACURRICULAR A LO CURRICULAR Ballerini, Alejandra Marina; Figueras, Lorena; Escurra, Ana María; Suarez, Sandra Griselda; Del Carlo, Cristian Ariel | 200 |
| MOTIVACIÓN EN LA ELECCIÓN DE MAESTRÍAS: COMPARACIÓN ENTRE ARGENTINA Y ESPAÑA Battle, Silvia; Torrado Fonseca, Mercedes | 201 |
| LA LECTURA ACADÉMICA: EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN LA TRANSICIÓN DE LA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD Blumtritt, Camila; Cabrera Tapia, Gianna Ayelen; Calderón, Rocío Belén; Bustamante, Constanza | 202 |
| SURGIMIENTO DE ETIQUETAS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y ANÁLISIS DEL TRABAJO CON LAS DIFERENCIAS Despaigne, Sharon Denise; Vizioli, Milagros; Vega, Paula Anahí; Trevisan, Mauro Ezequiel; Buzzachi, Carolina Macarena | 203 |
| JÓVENES: SUS MOTIVACIONES PARA FINALIZAR LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS INTENCIONES DE FUTURO Flores, Claudia Rosana; Siniuk, Diego Rubén; Cassullo, Gabriela Livia; Moulia, Lourdes; Pereda, Yamila; Mendes Novo, Sofía | 204 |
| EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DISEÑO Y PRETESTEO DE INSTRUMENTOS Lo Gioco, Carla; Marder, Sandra; Burin, Débora Inés | 205 |
| CONTENIDOS CONTEXTUALES Y COYUNTURALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA EN LA UBA: EL CASO DE LA ESI Molinari, Andrea; Diamant, Ana; Pico, Laura; Cordero Racig, Carlos Mauricio; Nanni, Silvina Inés; Osorio, Natalia Verónica; Juvenal, María Alejandra | 206 |
| RELATOS DE MUJERES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL: UNA LECTURA DEL ENTRECruzAMIENTO ENTRE LAS DIMENSIONES TRABAJO, FAMILIA E IDENTIDAD Moulia, Lourdes; De Brasi, Florencia Antonella | 207 |



| | |
|---|-----|
| INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA: ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE TIPO DE CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO, RESOLUCIÓN Y CONCLUSIÓN EN TAREAS ACADÉMICAS CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Peralta, Nadia; Tuzinkiewicz, María Agustina | 209 |
| ESCALA DE CYBERLOAFING EN CONTEXTOS ACADÉMICOS. RESULTADOS PRELIMINARES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ARGENTINOS Pereyra Girardi, Carolina; Mur, Julian Andres; Ledesma Milessi, Tomás; Nuñez, María Eugenia | 211 |
| PROMOCIÓN DE LA TOMA DE NOTAS, EL ESTABLECIMIENTO DE CONEXIONES CAUSALES Y LA GENERACIÓN DE ELABORACIONES EN LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO ORAL Y ESCRITO Saba Badillo, Sonia Nicole; Yomha Cevasco, Jazmin | 213 |
| ¿POR QUÉ ARGUMENTACIÓN? APROXIMACIÓN TEÓRICA A UN ANÁLISIS ORIGINAL E INTEGRAL DE INTERACCIONES SOCIOCOGNITIVAS Tuzinkiewicz, María Agustina; Peralta, Nadia | 215 |
| RESÚMENES | |
| ¿ES LA CARIDAD INCLUSIVA? Agüero, Mariel; Costogianis, Belen; Espinosa, Sofía; Grillo, Agustina; Romero Avila, Camila Andrea | 218 |
| DESAFÍOS, PROBLEMÁTICAS Y ORIENTACIONES DE LA PRÁCTICA EXTENSIONISTA “INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN NIVEL INICIAL Y PRIMARIA” EN CONTEXTOS DE PANDEMIA Akar, Alejandra; Angeriz, Esther | 220 |
| ACCIÓN MEDIADA Y HABILIDAD: IMPLICANCIAS COGNOSCITIVAS Y MODELO ANTROPOLÓGICO EN LA OBRA DE JAMES WERTSCH Alfonso, Jesica Mariana | 222 |
| HABITAR LA UNIVERSIDAD EN 2022: RELATOS DE VIDA DE ESTUDIANTES EN EL ESPECTRO DEL AUTISMO Aluicio, Anaís; Sandrini Carreño, Raquel | 223 |
| EL PROBLEMA DE MONTY HALL Y UNA VARIANTE INTUITIVA Attorresi, Horacio Felix; García Díaz, Alcira Myriam; Pralong, Héctor Omar | 225 |
| EFFECTOS DE LA EVALUACIÓN CONTINUA / FORMATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA VÍA INTERNET Ayala, Gustavo; Bon Foster, Raul; Levi, Gabriel | 226 |
| SENTIDOS ACERCA DE LA PSICOLOGÍA Y SU APOORTE A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN INGRESANTES A CARRERAS DE TRABAJO SOCIAL, ENFERMERÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Bianchi, Cintia Vanesa; Cimolai, Silvina; Sarti, María Luisa; Sosa, María José | 227 |
| ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN EL AULA Bianco, Victoria Belen; Bono, Adriana; Aguilera, María Soledad | 228 |
| TUTORÍA EN FORMACIÓN DOCENTE: ACOMPAÑAR LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DERECHOS Cabrera, Myriam | 229 |
| CONSTRUCCIÓN DE AUTORÍAS VOCACIONALES EN LA UNIVERSIDAD Cacciolatti, María Macarena | 231 |
| LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA: ¿COMO DEFINEN LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR? Cama, Marina | 232 |
| CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA EN URUGUAY: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA Chiarino Durante, Álvaro Nicolás | 233 |



| | |
|--|-----|
| CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA URUGUAYOS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 Chiarino Durante, Álvaro Nicolás; Curione, Karina | 234 |
| PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN: UN ESTUDIO EXPLORATORIO Chimenti, María de los Ángeles; Abusamra, Valeria | 235 |
| ¿UN 4 ES UN 7? DILEMAS EN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LAS COMISIONES EVALUADORAS EN ESCUELAS SECUNDARIAS BONAERENSES Cimolai, Silvina | 236 |
| CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EN PERSONAS PRIVADAS DE SU LIBERTAD: LAS VOCES DE SUS REFERENTES De Brasi, Florencia Antonella; Aisenson, Gabriela | 237 |
| LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE Del Re, Valeria | 238 |
| ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES-PROBLEMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR. DESAFÍOS DE DOCENTES EN TRAMAS VINCULARES E INSTITUCIONALES Dome, Carolina | 239 |
| LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL APRENDIZAJE DEL OFICIO DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA Duro, Daniel; Crosio, Andrea | 241 |
| TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL. DISEÑO DE UNA PROPUESTA INMERSIVA García, Alejandra Elisa; Mazza, Adriana; Pacheco, Emmanuel | 243 |
| CONSTRUCCION DE CONVIVENCIA EN ESCUELAS DE TUCUMAN Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Juárez, Javier Edgardo | 245 |
| LOS DESAFÍOS DE LA TRANSICIÓN EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD Leone Gallardo, Delia | 247 |
| LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN LAS INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS: APROXIMACIONES DESDE UN TRABAJO DE CAMPO Mangoni, Luciana; Arevalo Viloria, Eribeth Milagros; Gambini, Carla; Pezzelato, Adriana Cecilia | 248 |
| EL LAZO SOCIAL ¿OBSTACULIZADO? EN LAS AULAS VIRTUALES DURANTE EL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO Paez, María Lujan | 250 |
| ANÁLISIS DE LA CONVIVENCIA Y POLÍTICAS DE CUIDADO EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE LA PLATA Perín, Giuliana Carolina | 251 |
| EL USO DE RECURSOS TÉCNICOS EN LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN LÍNEA PARA ORIENTADORES/AS Quattrocchi, Paula; Virgili, Natalia; Flores, Claudia Rosana | 252 |
| CULTURAS ADULTOCÉNTRICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Raggio, Alejandro; Bonaudi, Noelia | 254 |
| FUNCIONES PARENTALES Y FUNCIÓN DOCENTE: ABRIENDO INTERROGANTES DESDE ESTELAS DE LA PANDEMIA Ronchese, Cristina Mariel; Bearzotti, Valeria; Yorlano, María Laura. | 255 |
| LA TRANSMISIÓN DE LA (BIO)ÉTICA: RECURSOS EDUCATIVOS PARA LOS NUEVOS CONTEXTOS PRESENCIALES Tomas Maier, Alejandra; Souza, Martín Gabriel | 257 |



| | |
|---|-----|
| PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS ÁULICAS DE LECTURA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA Villalonga Penna, María Micaela | 258 |
| DISPOSITIVOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA PARA ACOMPAÑAR EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Vallone, Valeria Claudia Paola | 260 |
| EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR : INTERVENCIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA Zacco, Agustina; Eichenbronner, David; Greco, María Beatriz; Fernandez Tobal, Claudia. | 262 |

TRABAJOS LIBRES

¿SABEMOS CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS? LA EXPERIENCIA ARGENTINA

Arnés, Victoria; Domenech, Aldana; Roldan, Luis Angel
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. La Plata, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo realiza una revisión de artículos que ponen a prueba programas de intervención para la mejora de la comprensión lectora en Argentina. La comprensión es un proceso psicológico y lingüístico complejo y su aprendizaje supone distintos desafíos a lo largo de la escolaridad. En este trabajo se describen siete investigaciones cuasiexperimentales que evaluaron la eficacia de programas de intervención destinados a estudiantes de escuela primaria y secundaria. Para el análisis de estos trabajos se consideraron: la población destinataria, las características de la intervención, las áreas o habilidades de la comprensión lectora que se trabajan y los principales resultados de las investigaciones. Los resultados presentados por las diferentes investigaciones sugieren que el trabajo explícito y sistemático sobre las distintas habilidades implicadas en la comprensión lectora a partir de programas de intervención promueven su mejora.

Palabras clave

Comprensión lectora - Intervención - Educación primaria - Educación secundaria

ABSTRACT

DO WE KNOW HOW TO IMPROVE TEXT COMPREHENSION?
THE EXPERIENCE IN ARGENTINA

This work reviews articles that test intervention programs for the improvement of reading comprehension in Argentina. Comprehension is a complex psychological and linguistic process and its learning involves different challenges throughout schooling. This work describes seven quasi-experimental studies that evaluated the effectiveness of intervention programs for primary and secondary school students. For the analysis of these studies, the following were considered: target population, characteristics of the intervention, areas or skills of reading comprehension that are involved, and main results of the research. The results presented by the different investigations suggest that explicit and systematic work on different skills involved in reading comprehension through intervention programs promotes its improvement.

Keywords

Reading comprehension - Intervention - Primary school - Secondary school

Introducción

La comprensión lectora es un proceso psicológico y lingüístico complejo, resultado de la interacción entre el lector, el texto y la actividad en la que se lleva a cabo. Ese proceso se desenvuelve además, en un determinado contexto sociocultural (Snow, 2002). Desde la psicología cognitiva se reconocen dos subprocesos que intervienen en la lectura: la decodificación y la comprensión. Respecto de esta última, la investigación ha delimitado la participación de múltiples procesos como: el conocimiento de la estructura textual, la comprensión de oraciones, la activación del significado de las palabras (vocabulario), la realización de inferencias y el monitoreo de la comprensión, sin ser exhaustivos (Oakhill, 2020). El reconocimiento de los procesos implicados en la comprensión lectora es un punto de partida crucial para elaborar y diseñar propuestas que la promueven. En este sentido, la complejidad de la comprensión radica en su carácter multidimensional, y en su desarrollo progresivo y extendido a lo largo de la vida.

Las demandas en relación con la comprensión lectora, y por lo tanto las metas de enseñanza, son diferentes de acuerdo con el momento del sistema educativo en que el sujeto se encuentre. Sánchez y García Pérez (2021) delimitan retos sucesivos en relación con el dominio de la lectura. Así, al inicio de la escolaridad, el reto es aprender a leer, en el cual las habilidades implicadas en el reconocimiento de palabras son sumamente importantes. Luego, reconocen un segundo reto que consiste en igualar la comprensión de lo escrito con la comprensión de lo oral. En esta línea, se produce progresivamente el pasaje aprender a leer a leer para aprender. Posteriormente, los autores delimitan un tercer reto que consolida el pasaje mencionado: aprender de la lectura.

Uno de los desafíos actuales de la educación argentina es el abordaje de las dificultades lectoras de los estudiantes. Así lo indican los resultados de las evaluaciones a gran escala, nacionales e internacionales (OCDE, 2019; Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022). Los malos desempeños logrados por los alumnos argentinos colisionan con la evidencia internacional que muestra que es posible la mejora efectiva de la lectura y la comprensión de textos.

En el contexto de habla hispana no sólo es escaso nuestro conocimiento respecto de los programas basados en evidencia, sino que, a su vez, ese conocimiento está desconectado de la realidad de la práctica educativa. Así, es importante que en una

visión a futuro se puedan establecer relaciones que permitan una retroalimentación entre el campo investigativo y educativo (Gomes-Koban et al., 2019).

De acuerdo con lo expuesto, el presente trabajo se propone como objetivo realizar una revisión de estudios que prueban la eficacia de distintos programas de intervención diseñados por equipos de investigación de nuestro país. Dichos programas están centrados en la enseñanza explícita de las habilidades implicadas en la comprensión lectora. Finalmente, y a partir de los resultados de las investigaciones, reflexionamos sobre la importancia de las prácticas basadas en evidencia en los contextos educativos.

Programa Lee Comprensivamente (Gottheil et al., 2011)

Este programa tiene por objetivo trabajar sobre la comprensión de textos en niños del segundo ciclo de escuela primaria. Se centra en cuatro procesos que han sido considerados como fundamentales para la comprensión de textos (Cain y Oakhill, 2007; Gottheil et al., 2011): el vocabulario, la producción de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la estructura textual.

Está organizado en 16 estaciones que siguen un hilo conductor respecto de las actividades que presentan. En este sentido, se incorporan a lo largo de estas estaciones diferentes señalizaciones -vehiculizadas por los protagonistas ficticios del programa- que intentan promover el conocimiento y reflexión de las estrategias mencionadas. El programa trabaja con textos que tienen diferente estructura (7 narrativos y 9 expositivos) con actividades cuya resolución se organiza en tres momentos claramente diferenciados: Antes de leer, Lectura activa y Después de leer.

Fonseca et al. (2014) utilizaron este programa de intervención en una investigación de la cual participaron 100 niños, divididos en un grupo experimental y un grupo de control. A la hora de conformar los grupos, se consideró el NSE (nivel socioeconómico) de los alumnos participantes.

Se organizaron sesiones con una duración de 80 minutos y una periodicidad de dos encuentros semanales durante ocho semanas. Se puso el foco en los procesos que el lector pone a trabajar para ir explicando un texto a medida que lo lee y a su vez se realizaron estrategias de lectura activa y se trabajó sobre inferencias.

Los resultados mostraron una mejora significativa en la variable de vocabulario en el grupo que participó de la intervención. En las puntuaciones de comprensión general también se observaron cambios significativos. Respecto de las inferencias y la estructura textual, se observó una diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo de control.

Por su parte, Fonseca et al. (2019) presentan un estudio cuyo objetivo fue comprobar la efectividad del programa y su impacto en niños de 8 a 10 años. El estudio estuvo conformado por 127 estudiantes de 4° de primaria con edad media de 9 años y 8 meses, provenientes de cinco barrios de la CABA y GBA con un nivel socioeconómico medio. Los participantes se distribuyeron

aleatoriamente en dos grupos, grupo de intervención (GI) y grupo control (GC). Se realizaron evaluaciones pre-test y post-test para comparar los resultados.

La intervención se realizó con una frecuencia de dos veces por semana, durante 16 sesiones de 80 minutos. Al inicio, ambos grupos tenían una composición heterogénea en cuanto a sus competencias lectoras y otras competencias curriculares. No obstante, en el pretest no se observaron diferencias significativas entre los grupos.

En relación con los resultados del programa, se encontraron diferencias significativas a favor del grupo de intervención respecto de la comprensión general, las inferencias, el vocabulario y la estructura del texto. No obstante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el monitoreo de la comprensión. Por último, Gottheil et al. (2019) sintetizan la experiencia de uso del programa en una población de 102 niños de 4° grado de educación primaria (entre 9 y 10 años), pertenecientes a tres colegios privados de la Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este estudio, a diferencia de las investigaciones mencionadas anteriormente, la intervención fue realizada por docentes, luego de una capacitación por parte del equipo investigador. Se realizaron pruebas pre y post-test; no obstante, no se cuenta en este estudio con un grupo control.

Finalizada la intervención, se observó una mejora en el desempeño de los niños en las habilidades de eficacia lectora. A su vez, se observó una mejora respecto de las medidas de habilidades de comprensión (Vocabulario, comprensión de la información literal, inferencial, macroestructura y monitoreo). Por último, en cuanto a las medidas globales de comprensión, también se encontró una mejora en el desempeño de los niños.

Programa Leer Para Comprender (Abusamra et al., 2011; 2014)

Este programa se diseñó a partir del instrumento de evaluación homónimo (Abusamra et al., 2010). Su objetivo es mejorar la comprensión lectora a partir del trabajo en once áreas habilidades consideradas fundamentales, de acuerdo con un modelo multicomponencial: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad y errores e incongruencias.

Cartoceti et al. (2016) realizaron un estudio que tuvo como objetivo verificar el efecto de la propuesta con 50 alumnos de primer año (grupo experimental) y segundo año (grupo control) de una escuela secundaria de GBA provenientes de un entorno social desfavorecido.

Ambos grupos fueron evaluados inicialmente. Al grupo experimental se le aplicó el programa de intervención durante las horas de clase, mientras que durante ese mismo período, el grupo control recibió la instrucción tradicional. A partir de los resultados de esa primera evaluación, se trabajó con el área 11 del Test Leer para Comprender II que evalúa Errores e incongruencias (Abusamra et al., 2014).

Se diseñaron 12 sesiones de intervención que fueron aplicadas con una periodicidad semanal de una hora de duración cada una. Parte de los materiales utilizados fueron extraídos del Programa Leer para Comprender II (Abusamra *et al.*, 2014). Cada sesión mantuvo la misma estructura: en primer lugar se introducía oralmente la habilidad que se iba a trabajar, basándose en recursos multimediales que incluyeran algún error o incongruencia. Luego, se trabajaban también grupal y oralmente, poniendo en juego estrategias para detectar los errores e incongruencias.

Para evaluar los resultados se tuvieron en cuenta las variables relativas a la cantidad de respuestas correctas en el área 11 del test Leer para Comprender, antes y después de la intervención; también se consideró el tiempo de resolución de la tarea antes y después de la intervención.

En el caso del grupo experimental se verificaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias antes y después de la intervención tanto en el caso de la variable de respuestas correctas, como en la variable tiempo. En el caso del grupo control, la diferencia de rendimiento entre la primera y la segunda evaluación no fue significativa respecto de las respuestas, aunque sí lo fue en relación con el tiempo.

Por otra parte, Ochoa *et al.* (2019) presentan un programa de comprensión lectora destinado a estudiantes de 5° grado (grupo experimental) y 6° grado (grupo control) de primaria. La experiencia se llevó a cabo con 100 estudiantes de esos grados que asistían a una escuela de gestión privada. La propuesta se centró puntualmente en el trabajo sobre un área específica de la comprensión de textos según el modelo multicomponencial: las inferencias. Fue llevada a cabo por integrantes del equipo de investigación, que se desempeñaban como docentes en la institución, aunque no en los cursos designados. Para ello, diseñaron un cuadernillo de actividades para trabajar en cada uno de los 12 encuentros. En cada encuentro iniciaba con un recurso multimedia a modo de disparador, a fines de introducir a los alumnos la temática a trabajar. Luego, se presentaba un texto de acuerdo con su tipo y género textual. Después de la lectura del mismo, los estudiantes tenían que resolver una serie de actividades que focalizaban en los procesos inferenciales.

Con respecto a los resultados de esta intervención, en el grupo control -que no participó en el programa- se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de la medida de comprensión lectora general. Sin embargo, esta mejora fue de menor magnitud que en el caso del grupo experimental. Asimismo, en el área de inferencias no se hallaron diferencias significativas en el desempeño del grupo control. En el caso del grupo experimental, mejoró significativamente el tiempo de resolución en el área inferencial. En el resto de las medidas de tiempo no se encontró diferencia significativa.

Programa Para Leerte Mejor (Gottheil *et al.*, 2017)

Este estudio presenta una investigación sobre la intervención mediante el programa Para Leerte Mejor (Gottheil *et al.*, 2017). Para ello, se presenta un estudio cuasiexperimental: pretest, intervención, posttest, con grupo de control en espera (Musci *et al.*, 2022). Participaron 60 niños de 3° grado, que concurrían a dos instituciones escolares de nivel medio de oportunidades educativas (Abusamra *et al.*, 2010), de la zona del Alto Valle, en la Región Patagónica en Argentina.

El programa de intervención se propone trabajar sobre el conocimiento acerca del vocabulario, la autorregulación de la comprensión, el conocimiento de la estructura del texto y la generación de inferencias (Gottheil *et al.*, 2017). Se empleó durante 3 meses con una frecuencia de dos veces por semana, tiempo en el cual se realizaron 20 sesiones de 80 minutos cada una. El material del programa se organiza de acuerdo con una dificultad creciente y con una gradualidad y secuenciación tendiente a la consolidación de las estrategias que se trabajan. Para el estudio se trabajó sobre los dos primeros bloques temáticos (que en total son cuatro). En cada bloque se utilizan diferentes tipos textuales sobre un tópico central, y cada uno de los bloques se divide, a su vez, en tres partes: la primera se enfoca en procesos de interpretación de imágenes y la activación de los conocimientos previos y el vocabulario, la segunda y la tercera parte abarcan la lectura de textos (de tipo narrativo y expositivo), continuando el abordaje del vocabulario y profundizando sobre el monitoreo de la comprensión, la construcción de inferencias y la comprensión de la estructura textual. La intervención se llevó a cabo en el contexto del aula, y estuvo a cargo de integrantes del equipo de investigación, y a su vez, contó con la observación participante del docente y de otro integrante del equipo.

Los resultados del estudio mostraron que en el grupo de control no hubo diferencias significativas en las medidas pre y posttest. En el caso del vocabulario, ambos grupos presentaron un mejor desempeño. Por el contrario, el grupo de intervención mostró una diferencia significativa en las siguientes variables: eficiencia lectora, vocabulario, las medidas de información literal, de inferencias (puente y elaborativas), de macroestructura, monitoreo de la comprensión, y de la medida general de comprensión de textos.

Propuesta infusiva de intervención (Roldán *et al.*, 2021)

En el artículo de Roldán *et al.* (2021) se presenta un estudio sobre una propuesta de intervención cuyo objetivo es mejorar la comprensión de textos expositivos en el marco de la asignatura "Construcción de ciudadanía" de primer año del secundario. Esta propuesta focaliza sobre ciertas áreas de la lectura: fluidez lectora, vocabulario, jerarquía del texto e inferencias.

Se realizó un estudio cuasiexperimental pre-test y post-test, con un grupo de control, del que participaron 63 estudiantes que asistían a un colegio de gestión privada. La propuesta de intervención consistió en 14 encuentros de dos horas cada uno, en

la modalidad de pareja pedagógica compuesta por la docente del curso y el investigador. Se diseñó teniendo en cuenta la actividad lectura-preguntas-respuestas (Cole y Engeström, 1993) y la enseñanza recíproca (Palinscar y Brown, 1984) y, por otro lado, las áreas semántica léxica (vocabulario), jerarquía del texto e inferencias el programa Leer Para Comprender (Abusamra *et al.*, 2011). Por último, cabe destacar que los textos utilizados difieren de los programas mencionados y se seleccionaron de manuales escolares, teniendo en cuenta las demandas planteadas en el currículum de “Construcción de ciudadanía”.

Los encuentros se dividían en tres momentos: antes de la lectura, en el cual se realizaban actividades que introducían el tema y fomentaban la activación de conocimientos previos y predicciones; durante la lectura, en el cual se leía el texto y se trabajaba en base a roles, de acuerdo con la propuesta de Cole y Engeström (1993) y en la resolución de actividades sobre el texto; y después de la lectura, donde se retomaban las actividades que los alumnos habían resuelto y se realizaba una integración respecto a lo sucedido en los diferentes momentos de la clase. Los resultados de esta experiencia mostraron una mejora estadísticamente significativa en el grupo experimental en lo que respecta a la eficacia lectora, las inferencias, el vocabulario y la comprensión general. No se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el área de jerarquía del texto. Por otra parte, cabe resaltar la mejora en los conocimientos de Construcción de ciudadanía, estadísticamente significativas.

Discusiones e implicaciones para la práctica

Los resultados presentados por las diferentes investigaciones sugieren que el trabajo explícito y sistemático sobre la comprensión lectora a partir de programas de intervención promueven una mejora de dicha habilidad. Asimismo, cabe destacar que también es posible lograr un impacto positivo en el desarrollo de la comprensión, a partir de trabajar procesos específicos implicados en ella (como por ejemplo el vocabulario o las inferencias).

Por otro lado, cabe resaltar la importancia de evaluar la eficacia de los programas de intervención y sus diferentes grados de impacto en las habilidades en las que se centran, ya que ello contribuye a la consolidación de la evidencia. Dichas investigaciones son un insumo importante para la orientación de la práctica educativa. En esta línea, persisten desafíos en relación con fomentar una vinculación bidireccional entre la investigación y las prácticas de enseñanza. De esta manera, tomando como punto de partida las experiencias de intervención realizadas en nuestro contexto, a futuro sería importante conjugar esos conocimientos con la realidad de los diferentes escenarios educativos. Se deben promover, evaluar y difundir propuestas que atiendan a las diferentes demandas de estos escenarios en relación con la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010) Test Leer para Comprender. Evaluación de la comprensión de textos. Paidós.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011) Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Paidós.
- Abusamra, V., Casajús A., Ferreres, A., Ratier, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2014) Programa Leer para Comprender II. Libro Teórico y Libro de actividades. Paidós.
- Cartoceti, 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), 111-128.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993) A cultural-historical approach to distributed cognition. *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, 1-46.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L. y Barreyro, J. P. (2014) Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50. <https://dx.doi.org/10.5579/rnl.2014.0151>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simiana, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019) Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación*. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gomez-Koban, C., Calet, N. & Defior, S. (2019) Intervention programs in Educational Psychology: Bridging research and practice. *Anales de psicología/ Annals of psychology*, 35(3), 378-388. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.327941>.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A. y Molina, S. (2011) Programa LEE comprensivamente. Libro Teórico y de Actividades. Paidós.
- Gottheil, B., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., Freire, L., Rossi, A. I., & Molina, S. (2017) Para leer mejor: Programa para el desarrollo de la comprensión lectora y habilidades de pensamiento.
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., ... & Molina, S. (2019) Eficacia del programa “Leer Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de psicología y educación*. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022) *Aprender 2021, Informe nacional de resultados Análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*.
- Musci, M. C., Picca, R., Barreyro, J. P., Brenlla, M. E., & Gottheil, B. (2022) Comprensión lectora: intervención para su desarrollo en estudiantes de primer ciclo de la escolaridad primaria. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 174-195.
- Oakhill, J. (2020) Four decades of research into children's reading comprehension: A personal review. *Discourse Processes*, 57(5-6), 402-419. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875>

- Oakhill, J. V. & Cain, K. (2007) Issues of Causality in Children's Reading Comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Comprehension Strategies Theories, Interventions, and Technologies* (pp.47-71). Lawrence Erlbaum Associates.
- OCDE. (2019) PISA 2018 Reading Framework, In *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://bit.ly/20KXqQP>
- Ochoa, M. E., del Río, E. N., Mellone, C. y Simonetti., E. C. (2019) Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Roldán, L. Á., Zabaleta, V., & Barreyro, J. P. (2021) Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 575-594.
- Sánchez, E., & García Pérez, J. R. (2021) Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/pe1.58.2.2021.5>
- Snow, C. (2002) *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

TRANSICIONES DE PRIMERA GENERACIÓN UNIVERSITARIA: IMPACTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19 Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES DEL CONURBANO BONAERENSE

Bergara, Catalina Denise; Valenzuela, Viviana

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Se abordan las Transiciones de Estudiantes de Primera Generación Universitaria del conurbano bonaerense en pandemia desde enfoques preventivos, holísticos y contextuales. Éstas exigen la construcción del rol de estudiante universitario para afiliarse a la institución. Empero, en sus redes sociales escasean transmisores de la cultura académica y el aislamiento social dificultó el encuentro con potenciales modelos. Mediante un estudio cualitativo-exploratorio a 4 estudiantes se indagaron los efectos de la enseñanza virtual en la pandemia en sus experiencias educativas y las estrategias para sostener sus proyectos. Éstas últimas (emprendimientos autónomos, actitud proactiva y autodidacta y aprovechamiento de medios digitales) demuestran un sujeto activo y flexible ante los desafíos del ASPO ("multitasking", dificultades de concentración y degradación de la socialización y comunicación académicas). Su autonomía y los modelos mediático-virtuales de su capital social online les permitieron construir el rol del oficio y el capital académico, reconfigurando su identidad. Las nuevas tecnologías permiten desarrollar estos capitales, la identidad y las oportunidades de aprendizaje. Se evidencia la necesidad de promover acciones orientadoras para acompañar las transiciones y trayectorias de este grupo, como espacios para la socialización entre pares en contextos de enseñanza virtual que favorezcan el encuentro con modelos transmisores del rol y cultura universitaria.

Palabras clave

Jóvenes - Inclusión social - Educación Superior - Orientación

ABSTRACT

TRANSITIONS OF FIRST GENERATION UNIVERSITY: IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC AND COPING STRATEGIES ON BONAERENSE SUBURBS STUDENTS

The Transitions of First Generation University Students from the Buenos Aires suburbs in pandemic are analyzed from preventive, holistic and contextual approaches. These require the construction of the role of university student to join the institution. However, in their social networks there are few transmitters of academ-

ic culture and social isolation made it difficult to meet potential models. Through a qualitative-exploratory study of 4 students, the effects of virtual teaching in the pandemic on their educational experiences and strategies to sustain their projects were investigated. The latter (autonomous entrepreneurship, proactive and self-taught attitude and use of digital media) demonstrate an active and flexible subject in the face of the ASPO challenges ("multitasking", concentration difficulties and degradation of academic socialization and communication). Their autonomy and the media-virtual models of their online social capital allowed them to build the role of their job and academic capital, reconfiguring their identity. New technologies make it possible to develop these capitals, identity and learning opportunities. The need to promote guiding actions to accompany the transitions and trajectories of this group is evident, as spaces for socialization among peers in virtual teaching contexts that favor the encounter with models that transmit the role and university culture.

Keywords

Youths - Social inclusion - Higher education - Orientation

· INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la problemática de las transiciones educativas hacia la universidad en el marco de la pandemia por COVID-19 (2020/2021) de un grupo de estudiantes de primera generación universitaria (EPGU) en sus familias desde un paradigma preventivo y psico-educativo con una perspectiva de promoción de los derechos humanos y la justicia social.

La profundización de la desigualdad, la devaluación de las credenciales educativas y las dificultades en el mercado de trabajo debido a las mutaciones económicas, tecnológicas y culturales de las últimas décadas motivó a los jóvenes de clase media y baja a aspirar a estudios superiores con el fin de ampliar sus posibilidades de inserción social y mejorar su calidad de vida. La masificación que viene observándose en el nivel superior (UNESCO, 2009) requiere analizar las diferencias socioeconómicas en la permanencia de los estudiantes: mientras las tasas de ingreso y graduación benefician mayormente a los estratos altos

y medios (CEPAL, 2007), la deserción se concentra en los estudiantes con más vulnerabilidades socioeconómicas y menos capital cultural, sobre todo en el primer año que resulta vital en aprendizajes y desarrollo cognitivo (Reason et al., 2006; García de Fanelli y Adrogué, 2015).

Las estadísticas muestran que son pocos los EPGU que se gradúan: 3,1% cuyos progenitores tienen primaria incompleta, 5,9% de padres con media incompleta, 5,4% con secundaria completa. En contraste, se observa que la graduación de quienes tienen sus progenitores con estudios superiores completos alcanza el 71,6% (CEPAL, 2007). Entre los factores de riesgo para la deserción están: la limitación del tiempo dedicado al estudio por deberes familiares o trabajo, el ingreso retrasado al ciclo postsecundario, la proveniencia de escuelas de segmentos educativos de menor calidad y con una preparación académica insuficiente para iniciar estudios universitarios, o la carencia de experiencias familiares y recursos culturales y simbólicos cercanos a la vida universitaria (Ezcurra, 2011; Kisilevsky y Veleda, 2002).

A esta situación compleja, se sumaron los efectos de la pandemia por COVID-19. En Argentina se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), pasando a la virtualidad los diferentes niveles de enseñanza, lo cual alteró las rutinas académicas y de socialización de los estudiantes.

De acuerdo a lo planteado es indispensable explorar el impacto del ASPO en los procesos de aprendizaje y en el sostenimiento de los proyectos educativos de jóvenes de primera generación de estudios universitarios y las estrategias que implementan para enfrentar los desafíos que encuentran en su ingreso y permanencia dentro del sistema universitario en el marco de la construcción identitaria. A tal fin se realizaron entrevistas a 4 EPGU residentes de la zona oeste del Gran Buenos Aires.

Este tema es relevante para La Orientación Vocacional y Ocupacional (OVO) que se ocupa de estudiar las problemáticas referidas a la construcción de proyectos y al desarrollo de las trayectorias de vida con el fin de ayudar a las personas a insertarse en un mundo complejo, cambiante e imprevisible (Aisenson, 2007) e investigarlo servirá para diseñar intervenciones orientadoras para esta población, en el marco de las escuelas y universidades.

· MARCO TEÓRICO

Desde los enfoques actuales en Orientación se aborda el estudio de la vida de las personas desde un marco holista, contextual, preventivo y a lo largo de toda la vida (Savickas et. al, 2009). El contexto actual, inestable e imprevisible, demanda mayor autonomía a las personas para afrontarlo, conduciendo a los sujetos a procesos de transición cada vez más frecuentes. Las transiciones promueven reconfiguraciones identitarias dado que se ven afectadas las representaciones del sí mismo y del mundo (Schlossberg, 1981) y pueden constituir una oportunidad para el desarrollo psicológico, en virtud al ejercicio de nuevos roles y de la construcción de proyectos personales. El proyecto supone una dinámica entre el sujeto y el contexto: implica un actor

protagonista que anticipa futuros deseados y se compromete en acciones para lograrlo, en interacción con otros y en función a sus experiencias de vida y a las oportunidades que le brindan los contextos (Valenzuela y Aisenson, 2022)

Específicamente, la transición a la universidad exige a los sujetos la construcción del rol de estudiante universitario para afiliarse a la institución, mediante la incorporación de nuevos conocimientos, nuevas relaciones con el saber y nuevas formas institucionales de vida. Para ello, es necesario participar activamente en la experiencia universitaria, sumergirse en el nuevo universo, en lugar de mantener una actitud de observador en la distancia, construir el significado concreto de los actos del rol (Coulon, 1993). Sin embargo, este requisito de socialización indispensable se vio dificultado en el ASPO. No obstante, los modelos del entorno pueden brindar la posibilidad de aprender informalmente las conductas académicas cognitivas, emocionales, actitudinales y comportamentales de este rol por aprendizaje social mediante la observación o imitación de las mismas (Bandura, 1969; Coombs, 1971). Por ende, el capital social, cultural y ecológico con que cuentan los jóvenes, heredado del origen familiar, de las oportunidades, de sus posiciones en la estructura social y de los circuitos escolares diferenciados a los que acceden, puede facilitar o dificultar la manera de enfrentar las transiciones e incide en la construcción de proyectos e identidades, en los recorridos educacionales y/o laborales y en la adquisición de hábitos, prácticas y saberes que hacen al *rol de estudiantes universitarios* (Bourdieu, 1998; Bronfenbrenner, 1987; Jacinto y Suárez, 1997; Guichard, 1995; Aisenson, et. al., 2007).

EPGU y la transición a la universidad

Ante la incertidumbre que genera la actualidad y la necesidad de estructurar un futuro de inclusión social, emergen las intenciones de insertarse en la universidad como respuesta activa de los sectores bajos y medios. El pasaje a los estudios superiores de los/as EPGU los implica en una transición psicosocial abrupta que destaca como proyecto doblemente inédito, ya que inicia una nueva etapa en su vida y, a la vez, se inserta en un ámbito que no tiene precedentes en sus historias familiares y casi sin modelos en su entorno originario de quienes copiar el rol de estudiante universitario e incorporar el capital cultural académico para afiliarse a la universidad (Coulon, 1993; Bourdieu, 1998; Linné, 2018). Las diferencias socioeconómicas y culturales que los enmarcan se convierten en factores de riesgo para la deserción que se expresan en: formación académica más baja, mayor duda de sí mismos, menor conocimiento de la vida universitaria (Pascarella y Terenzi, 2005); trayectorias educativas intermitentes, falta de espacio propio para estudiar y mayor distancia de viaje (Linné, 2018).

Un estudio de Colabella y Vargas (2013) en la Universidad "Arturo Jauretche", cuya mayoría de estudiantes son primera generación de universitarios en sus familias, encuentra que las causas del abandono se relacionan con la percepción de una brecha entre la vida cotidiana de los estudiantes y la vida universitaria,

que genera un sentimiento de distanciamiento respecto de sus relaciones y estilos de vida precedentes a la universidad. Los/as EPGU que logran persistir en el tránsito por la universidad lo viven como una experiencia que transforma radicalmente la persona. Las nuevas interacciones sociales e incorporación de conocimiento técnico afectan el pensamiento, las representaciones de sí mismos, del mundo, de sus modelos ideales y la acción (Aisenson, 2002). A medida que incorporan el hábito académico y las rutinas del oficio de estudiante universitario cambian su vestimenta, su forma de hablar, la disponibilidad de su tiempo, la percepción del mundo e incluso su identidad de género. A la vez, experimentan una fuerte sensación de cambio de estatus que los reposiciona jerárquicamente en su trama de relaciones cotidianas (familia, amigos, vecinos, instituciones barriales), afectándolas profundamente en términos de proximidad y distancia social y cultural (proximidad con quienes puede compartir la experiencia universitaria y distancia de aquellos con quienes no logra compartir el mismo capital cultural). Por esta razón, la reacción de los vínculos de su entorno puede ir del rechazo defensivo a la felicitación orgullosa, motivo por el cual las autoras relativizan el supuesto de la universidad como medio de inclusión social, ya que incluye en algunas instituciones, pero excluye de otras. Todos estos cambios subjetivos implican profundamente al individuo, poniendo a prueba el sentimiento de continuidad e iniciando fuertes cambios a la identidad personal, profesional y social (Aisenson, 2002).

EPGU, Pandemia y Nuevas Tecnologías

La situación de aislamiento provocada por la pandemia de COVID-19 puso de manifiesto las desigualdades en el acceso a la educación de la población y las cristalizó. Los estudios sobre la educación universitaria virtual en pandemia advirtieron que los/as ingresantes podían tener dificultades particulares por no contar con referencias del contexto universitario (UNESCO, 2020) y dificultades de concentración, atención, vinculación, comunicación con docentes, adaptación a un nuevo ritmo y contexto digital con hábitos de estudio basados exclusivamente en materiales digitales (Petric, 2020). Además mostraron problemas para organizar el tiempo de estudio, que puede deberse a la incertidumbre sobre la modalidad de cursada y a la dilución de la estructura temporo-espacial educativa y de los intercambios sociales presenciales que dificultaron la construcción del rol de estudiante universitario y la estructuración de la rutina y la identidad (Quattrocchi, et. al, 2020).

El trabajo mancomunado del colectivo educativo posibilitó la continuidad pedagógica en el ASPO, rediseñando y multiplicando las intervenciones y estrategias de abordaje de los diferentes procesos educativos mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación. Estos recursos y medios digitales como blogs, foros, redes sociales y similares son un *capital social virtual u online* (Nguyen et. al., 2013) que contribuye al desarrollo del capital cultural. Sin embargo, se evidenció la brecha digital

para el acceso a las nuevas tecnologías y a las competencias para entender y aprovechar el potencial educativo, económico y social de las mismas. Quienes no adquieren las competencias digitales necesarias a través de las instituciones educativas formales, quedan librados a construirlas por canales informales. Pero, si no tienen los recursos (materiales y simbólicos) para gestionarse esos nuevos conocimientos quedan aún en mayor riesgo. Las incertidumbres se multiplicaron y los contextos exigieron mayor flexibilidad a las personas en la construcción de sus vidas, para el desarrollo de sus actividades cotidianas y para elaborar herramientas que no habían sido contempladas, como las tecnológicas (Valenzuela, 2020).

En casos de conflictos de socialización, como los que se imponen a los/as EPGU y como los desprendidos por el ASPO, aumenta para los sujetos la exigencia de realizar elecciones con autonomía (Aisenson et.al, 2002 y 2006). En ese marco se profundizan los objetivos de la Orientación para acrecentar la adaptabilidad y su rol indiscutible en la construcción de estrategias para afrontar las transiciones de la vida (Savickas et al., 2009). Resulta clave desde las intervenciones en Orientación, favorecer la construcción del rol de estudiante universitario en esta nueva modalidad no presencial. Las nuevas realidades desafían a repensar creativamente la afiliación institucional y académica, que incluye comprender los modos de funcionamiento y abrirse paso en un terreno de conceptos, categorizaciones, discursos y prácticas propias de la universidad (Coulon, 1995; Perrenoud, 2001).

METODOLOGÍA

Este artículo se desprende de los resultados de una tesis de grado¹ que tenía por objetivo general explorar los recursos y obstáculos que encuentran EPGU para la inserción y permanencia en la universidad en el marco de la pandemia por COVID-19. Para esta presentación se seleccionaron los objetivos específicos de “explorar el impacto de la enseñanza virtual en la pandemia en sus experiencias educativas” e “identificar las estrategias implementadas para sostener sus proyectos ante los desafíos”. Se realizó un estudio cualitativo-exploratorio utilizando la técnica de entrevista semi-dirigida que permite al entrevistado desplegar su personalidad, desarrollar sus pensamientos y su habilidad para la narración (Bleger, 1972; Berg, 1990; Campbell y Ungar, 2004). Las preguntas abordaban los intereses de la investigación, pero cada entrevistado/a podía organizarlas respondiendo con amplitud y libertad. Se diseñaron desde una óptica holística en base a seis dimensiones generales de la vida (personal, familiar, social y tiempo libre, educativa, laboral y económica-contextual) que inciden en la construcción de los proyectos de vida. Se registraron mediante la observación y la grabación de audio, que luego fueron transcritos junto con los aspectos no-verbales apuntados.

El método de muestreo fue bola de nieve (Patton, 1990) y los criterios de selección fueron que sean estudiantes universitarios, que hayan realizado el curso de ingreso o los primeros años de

carrera durante el ASPO, y que sus padres no tengan estudios universitarios.

Se respetó un encuadre de privacidad, confidencialidad y protocolo sanitario, dando a elegir a cada participante si prefería una entrevista virtual o presencial. Por lo tanto, tres entrevistas se realizaron presencialmente y una virtual por videollamada. Los encuentros fueron de aproximadamente una hora y media. Se conversó acerca de su trayectoria educativa pasada y presente atravesada por el contexto del ASPO, sus experiencias exploratorias, sus expectativas de futuro, la reacción del entorno ante su decisión de estudiar, los apoyos, y las estrategias que ingenian para congeniar las exigencias universitarias con las actividades y labores de los otros ámbitos de su vida cotidiana. En total se entrevistó a 4 jóvenes; 2 varones y 2 mujeres; 2 ingresantes y 2 en carrera: Flora de 20 años, estudiante de Ingeniería Civil en la Universidad de La Matanza (UNLAM); Blas de 28 años, estudiante de Arquitectura en la Universidad de La Plata; Ciro de 20 años, estudiante del curso de ingreso para Medicina en la UNLAM; y Ada de 18 años, estudiante del curso de ingreso para Ingeniería Informática en la UNLAM² (cuadro descriptivo en anexo).

· RESULTADOS

Los resultados derivan del análisis de recurrencias, convergencias y divergencias de las entrevistas. A continuación, se realiza una descripción sociodemográfica de la muestra y se reseñan los resultados sobre el impacto de la enseñanza virtual en pandemia en sus experiencias educativas y las estrategias que implementaron para sostener sus proyectos.

· Datos sociodemográficos.

En cuanto a la caracterización sociodemográfica de los/as EPGU que se entrevistaron encontramos que *ninguno/a/a tiene hijos y todos/as/as provienen de familias con padres obreros*: trabajador metalúrgico, de la construcción, frigoríficos y del mantenimiento técnico de escuelas y hogares. Por su parte, *la mayoría de las madres son amas de casa*, a excepción de una que es enfermera. En relación al trabajo, *los únicos participantes activos laboralmente son los varones*, quienes *iniciaron sus experiencias laborales en su adolescencia*.

· Efectos de la enseñanza virtual por la pandemia en sus experiencias educativas.

Como ventaja considerable de la disposición de la enseñanza virtual los alumnos señalaron la *eliminación del tiempo de viaje improductivo*. Ahora disponen de esas horas tanto para estudio como para descanso, además del ahorro de dinero que significa.

“Una cosa positiva fue la cursada online en la facu (...) Creo que hay materias que deberían quedar online, (...) que harían más accesible la forma de estudiar. Yo tengo 4 horas de viaje perdidas, más toda la cantidad de plata que gasto (...) Tuve más tiempo para estudiar porque esas 4 horas diarias las dediqué (...) a analizar un poquito más la materia, a verla más tranquilo, con más tiempo, menos cansado” (Blas).

Asimismo, otro corolario del ASPO fueron *el “multitasking” y las dificultades de concentración* tras el advenimiento invasivo de gran parte de las actividades externas de cada miembro del hogar hacia el interior de la vida doméstica. En el caso de Ciro, aunque superficialmente perciba la superposición de tareas como un aspecto “positivo” que le permite realizar sus requerimientos laborales y de estudio simultáneamente, lo cierto es que la imposibilidad de separar los lugares y momentos para estas tareas contrapuestas le conlleva más complicaciones que soluciones, convirtiéndolo en un obstáculo:

“E: ¿Qué te gustó de cursar en esa modalidad?”

C: En mi caso poder trabajar porque (...) si vos tenés veinte clientes en el día, quince te van a la mañana (...) Y yo mientras cursaba muteaba el Mle³ y atendía gente (...). El escritorio lo tengo en el comedor porque comparto pieza (...), es mi lugar de estudio y de trabajo (...) Sí, el hecho de estar ahí te da al boludeo, pero yo si no estudio ahí me cuesta estudiar en otro lado (...). Y si quiero buscar algo ahí rápido, alguna palabra la busco (...) Y si golpean las manos digo «¿Quién es?», «Toma», «¿Qué tenías que retirar?» Voy, busco, le entrego y me vuelvo a sentar (...) A veces vienen con cada mambo. Y vos te tenés que bancar que te insulten, te escupan, te pateén la puerta porque quieren hacer quilombo (...) Yo estoy acostumbrado a que haya música, que estén mis sobrinos gritando (...)

E: ¿Y no necesitas un lugar tranquilo?”

C: Sí, me pasa (...) porque yo soy más de estudiar de noche y a veces es cuando más ruido hay” (Ciro).

El espacio compartido para trabajo, estudio, y comedor público dificulta el sostenimiento de la atención en el estudio, el cual es interrumpido por motivos de trabajo (recibe 20 clientes por día) y de convivencia (espacio donde circulan, charlan y escuchan música el resto de los convivientes), generando distracciones, y un nivel de concentración insuficiente.

Por último, también se ha encontrado como consecuencias negativas *dificultades de socialización y comunicación académicas*. Los relatos de los entrevistados indican que la relación con docentes se encontró mediada por programas y sistemas informáticos, tornándose en tratos extremadamente impersonales y sin dinamismo; y que la relación con pares durante el período de enseñanza virtual fue prácticamente nula. En reiteradas ocasiones la socialización y comunicación se vieron afectadas tanto por problemas tecnológicos (no disponer de hardwares o cortes de conexión de internet) como por efectos emocionales de esta modalidad (pudor ante la exposición personal online en videollamadas y foros). Asimismo, los testimonios de los entrevistados expresan que la virtualidad afectó negativamente su proceso de aprendizaje. Desde su punto de vista las clases “en vivo” tal como las conocían fueron acortadas, obstaculizando la consulta de dudas y el despliegue de explicaciones profundas y satisfactorias; y los criterios y modalidades de evaluación fueron modificados para adecuarse a la mediación de sistemas virtuales que no analizan el desarrollo y las diferencias subjetivas del proceso

de aprendizaje. Como resultado, los estudiantes sienten incertidumbre, irritación, desesperación y estrés.

C: *(las clases eran) de una hora nada más(...) de videollamada (...)Y la otra hora era para dudas en el foro y cuando lo leía te respondía(...) Capaz vos estás estancado con el mismo párrafo media hora(...) Te genera un poco de desesperación no entender algunas cosas y que nadie te explique*” (Ciro);

A: *hay cosas que no entiendo y una hora no es suficiente para preguntarle y que me explique bien(...) me daba bronca y me estresaba(...) porque(...) tuve que ahorrarme muchas explicaciones para no incomodar al resto porque la clase es corta y tiene que seguir(...) Cuando empecé(...) no tenía micrófono(...) A veces las aplicaciones se cuelgan(...) y perdimos tiempo de clase por eso(...) Y no sé cómo va a ser el examen, si va a ser presencial, si es virtual(...) si pasa lo mismo que otras veces que se cayó la conexión.*” (Ada);

B: *Matemática la terminé dejando(...) Los profesores(...) en vez de subir videos con explicaciones empezaron a subir PDF(...) No sabía si los ejercicios que iba haciendo estaban bien o mal(...) porque no teníamos las respuestas(...) Y el sistema era bastante básico -para corregir los exámenes- (...) estaba bien la respuesta, pero(...) como puse palabras en vez de números, me lo tomaba mal(...) y lo hablabas con el profesor y no nos daban respuesta. Y cada vez se fue haciendo menos personal. Era como estar hablando con el sistema no más(...) comunicándome por letras. Ahí no hay expresiones, no hay miradas(...) Y con mis compañeros cero trato(...) Fue bastante individual todo, cada uno por su lado(...)*” (Blas);

F: *la nota te la daba la misma máquina de sumar un puntaje. Y(...) en la cursada presencial no es así, el profesor evalúa si vos sabes o no(...). Por ahí el resultado está mal, pero ve tu desarrollo(...).*

E: *¿Y en los foros participabas?*

F: *Sí, me daba vergüenza porque es como que todo el mundo lo ve. Está tu nombre, tu apellido(...) estás mas expuesto siento(...) queda en el foro grabado tu error(...) si te equivocaste(...). Me daba vergüenza activar el micrófono*” (Flora).

· Estrategias implementadas para sostener sus proyectos ante los desafíos

Ante la imposibilidad de encontrar empleos formales en relación de dependencia para sostener económicamente sus estudios universitarios, los entrevistados emplean como estrategia la *construcción de emprendimientos autónomos*. Ada realizó un curso de decoración de uñas con la intención de ejercerlo como oficio en su tiempo libre; Ciro recibe un pago por colaborar en el negocio de reparación de celulares de su hermano; y Blas inició su propio emprendimiento de proyecto y dirección de obras justo previo al comienzo del ASPO. No obstante, esta salida independiente les consume gran parte de su tiempo en el aprendizaje de una nueva modalidad de trabajo y un nuevo rol en un contexto que ya es complejo de por sí, agravado ante la pandemia y en el que ya están atravesando otra doble transición cultural hacia la universidad. Debido al contexto particular y a la inexperiencia y desconocimiento en trabajos autónomos, vivencian esta hazaña

con un gran sentimiento de incertidumbre y estrés. No obstante, esta estrategia resulta insuficiente para abarcar los costos totales de vida en un contexto nacional de recesión económica que es inestable para sostener incluso estos emprendimientos. Por otra parte, la *actitud proactiva y autodidacta* se suma como estrategia. A partir de tomar una posición activa empiezan a construir gradualmente su rol de estudiantes universitarios (Coulón, 1993) y crecen en autonomía y creatividad. Cuando no entienden algo toman la iniciativa de investigarlo por su cuenta. No esperan pasivamente que el docente les explique, sino que buscan activamente lo que quieren aprender.

Además, se combina con otra estrategia de compensación ante la imposibilidad de socialización presencial con docentes y compañeros en el ASPO: el *uso de medios digitales* para resolver dudas, acceder a información, herramientas y ampliar contactos. Tácitamente este medio también les permite observar otros modelos mediático-virtuales de los que aprender el rol de estudiante universitario ante la escasez de modelos transmisores de la cultura académica en sus entornos. En el proceso de construcción del nuevo rol incorporan esta estrategia en su “caja de herramientas” como parte de los trucos del oficio.

A: *yo creo que es difícil, pero estuve viendo un montón de videos de chicos que hicieron el ingreso o hicieron ingeniería y suben un montón de videos explicando los exámenes o ciertas materias(...) en YouTube. También(...) hay páginas de apoyo escolar de UNLaM por Instagram(...)*

E: *¿Cómo resolvés tus dudas cuando no entendés algo?*

A: *Suelo preguntar primero a mis compañeros y, si ellos no entendieron, al profesor o profesora y sino busco mucho en Google y YouTube, tutoriales, explicaciones más detalladas que lo expliquen de forma distinta*” (Ada);

E: *¿Y pudiste resolver tus dudas en esta modalidad de cursada?*

F: *Sí, pero porque (...) accedía a otras fuentes de información. Los videos de YouTube me ayudaron mucho(...) Hay un canal que ayuda mucho a los estudiantes de Ingeniería de un profesor que es de la Universidad de La Plata(...), Recurrir a otros apuntes de otras universidades o de otras páginas.*” (Flora);

B: *empecé a trabajar un poquito la concentración en lo que estoy haciendo(...) Hay una aplicación en internet que se llama Pomodoro, que vos lo que haces es comprometerte con vos mismo en el tiempo que vos dispongas. Decis, por ejemplo “tengo 25 minutos” en el que trabajo intenso (...)Suenan la alarma. Paro 5 minutos(...) y vuelvo otros 25 minutos más(...) Hay que estar muy enfocado.*” (Blas).

· DISCUSIÓN

Las características sociodemográficas de la muestra estudiada coinciden con estudios previos sobre los/as EPGU en que provienen de familias con padres obreros y madres mayormente amas de casa (Colabella y Vargas, 2013). La particularidad de esta muestra es que ninguno/a tiene personas a cargo, no son jefes/as de hogar y aún habitan la casa de sus padres. Asimismo, los varones de la muestra se corresponden con la categoría de

estudiantes-trabajadores acuñada por Linné, J. (2018) y con el inicio laboral temprano advertido por Colabella y Vargas (2013) en esta población. La exclusividad laboral varonil de esta muestra puede estar reflejando el peso del mandato de proveedores económicos en su subjetividad masculina y en sus trayectorias. Las estrategias implementadas para sostener sus proyectos (construcción de emprendimientos autónomos, actitud proactiva y autodidacta y aprovechamiento de medios digitales) demuestran un sujeto activo y capaz de adaptarse a los desafíos planteados por el ASPO (“multitasking”, dificultades de concentración y degradación de la socialización y comunicación académicas). Esto les permitió ir adquiriendo gradualmente la autonomía que requiere la construcción del rol de estudiantes universitarios, con el triple esfuerzo que implica este proceso en un contexto de aislamiento, con la modificación de las relaciones institucionales esperadas y en el que se cristalizaron las desigualdades sociales (Quattrocchi, 2020).

En la era digital y en una época de crisis de la educación formal que llevó a las instituciones educativas a perder el monopolio de la información y de la legitimidad de la cultura, las nuevas tecnologías permiten multiplicar las oportunidades de aprendizaje (Tenti Fanfani, 2003). Además, el uso de redes sociales virtuales contribuye al desarrollo del capital social (Abbas y Mesch, 2018), y al desarrollo de la identidad de los/as jóvenes (Stokes y Price, 2017; Heidari et al., 2020). Como ya se mencionó, el acceso a modelos es importante en el aprendizaje social del rol del estudiante universitario y constituyen parte del capital social indispensable para la adquisición del capital cultural académico. A pesar de su escasez estructural y eventual, los/as entrevistados/as, sin ser conscientes, lograron compensar parcialmente esta carencia mediante el capital social online/virtual disponible a través de medios digitales (Nguyen et. al., 2013) que les permitieron acceder a modelos mediático-virtuales de universitarios de los cuales aprender el rol del oficio e incorporar saberes y sentidos culturales específicos del ámbito académico.

Los medios digitales les permitieron expandir su capital cultural y social total haciendo uso de dos tipos de capital social online: bonding-vínculo- y bridging-puente- (Putnam, 2000). El primero se refiere a los recursos a los que se puede acceder a través de los vínculos sociales horizontales entre miembros de grupos homogéneos (que comparten determinadas características relacionadas con la consanguinidad, la etnia, la clase social, la religión, la profesión, etc.) y brindan un fuerte apoyo social y emocional, pero un acceso a limitados recursos. Se relaciona con la comunicación que mantuvieron los/as entrevistados/as con unos pocos compañeros por Whatsapp y otras redes sociales. El segundo alude a los recursos accesibles a través de vínculos sociales verticales más débiles y heterogéneos que tienen un objetivo común y favorecen la conexión con la comunidad en general y proporcionan recursos más variados (Abbas y Mesch, 2018). Es el caso de los/as entrevistados/as que obtuvieron clases de otros profesores por YouTube o charlas virtuales con

graduados durante la pandemia.

Gracias al capital social online/virtual pudieron hacer frente a una transición compleja. La edad de los entrevistados (18 a 28 años), sumado a las posibilidades de acceder a dispositivos con acceso a Internet, los hace pertenecer a una generación que cuenta con herramientas tecnológicas disponibles para desarrollar sus habilidades de estudio, y que son lo suficientemente intuitivas como para poder utilizarlas sin grandes habilidades digitales. Estas tecnologías les permiten investigar y desarrollar un sentido autodidacta, cualidades inherentes al rol del estudiante universitario. Utilizan las aplicaciones de celular para entrenar su concentración, los buscadores para consultar diccionarios, etc. Para los estudiantes jóvenes, Google y Youtube se transformaron en una biblioteca digital que atraviesa fronteras, con gran poder de difusión y alcance, ampliando las posibilidades de acceso al conocimiento (antes restringido a sectores intelectuales de la sociedad), con funcionalidades que, a comparación de las bibliotecas de papel, permiten agilizar los tiempos de búsqueda, precisar la búsqueda del objeto de estudio, y ampliar el caudal de información al que se puede acceder. Las aplicaciones y medios digitales se convirtieron en herramientas de estudio y en un complemento ante la pobreza de recursos sociales que les transmitan el capital cultural propio de la universidad.

· REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se propuso explorar el impacto de la enseñanza virtual en la pandemia en las experiencias educativas de jóvenes de primera generación de estudios universitarios e identificar las estrategias implementadas para sostener sus proyectos ante los desafíos.

La transición a la universidad en los EPGU significa la entrada a una nueva comunidad cultural sin disponer de sobrados referentes cercanos en su red social que sirvan de transmisores culturales y/o traductores de los códigos implícitos y explícitos de dicha comunidad. Generalmente tienen que descifrar por sí solos las particularidades simbólicas que constituyen el lenguaje de esta colectividad. La incorporación del nuevo rol de estudiante universitario y de nuevos conocimientos, valores, prácticas y sentidos (hábitus académico) provoca una reconfiguración de su identidad y de sus relaciones sociales para construir un sentido de pertenencia al colectivo académico-universitario, lo que implica la creación de una nueva forma identitaria subjetiva (Guichard y Pouyau, 2015).

Si bien el alcance de los resultados es limitado debido al tamaño de la muestra, se pueden perfilar algunas conclusiones desde la Psicología de la Orientación. Una de ellas es la evidente necesidad de acompañamiento en la transición a la universidad para facilitar el desarrollo de las trayectorias educativas y con ello la necesidad de promover espacios para la socialización entre pares en los contextos de enseñanza virtual con el fin de favorecer el encuentro con potenciales modelos. Por tanto, es imperioso realizar prácticas de orientación en los últimos años de

la escuela como en los primeros de la educación superior para acompañarlos en la construcción de sus proyectos, favorecer la elaboración de estrategias y la continuidad educativa.

Conforme a los planteos desarrollados en este trabajo se abren nuevas preguntas sobre cómo incrementar la retención de EPGU en el nivel superior: ¿Cómo ofrecer modelos para ayudarlos/as a construir el rol de estudiante universitario? ¿Qué información necesitan para adaptarse a esta nueva “cultura” institucional? ¿Qué cambios, políticas y/o propuestas puede implementar cada universidad para adaptarse a la vida cotidiana de estos/as estudiantes? ¿Qué intervenciones institucionales podrían promover la atracción del/la EPGU a la vida universitaria y cuáles podrían fomentar su integración e involucramiento en las actividades académicas, sociales e institucionales? Resulta necesario continuar estudiando las transiciones, los alargamientos y/o abandonos de los estudios universitarios, los recursos y obstáculos que presentan los/as EPGU y las particularidades que encuentran en su proceso de afiliación. Esto posibilitará ampliar los conocimientos y herramientas para el diseño y planificación de estrategias institucionales y dispositivos de intervención que permitan afrontar la problemática y promover la transición de estos/as jóvenes y su inclusión y permanencia exitosa en la Universidad.

NOTAS

¹ Tesis de Licenciatura en Psicología “Transiciones de Primera Generación Universitaria: Recursos, obstáculos, estrategias e impacto de la pandemia por Covid-19 en estudiantes del conurbano bonaerense” desarrollada por la autora de este trabajo con la tutoría de la co-autora de este mismo.

² Los nombres propios utilizados en el presente estudio fueron modificados para preservar la confidencialidad de los participantes.

³ MleL (Materias Interactivas en Línea) es la plataforma de gestión de educación a distancia de la UNLaM.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbas, R., y Mesch, G. (2018) Do rich teens get richer? Facebook use and the link between offline and online social capital among Palestinian youth in Israel. *Information, Communication y Society*, 21(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1261168>
- Aisenson, D., Legaspi, L., Batlle, S., Monedero, F. (2002) Trayectorias Educativas y Laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo. En *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba, (pp.175-188).
- 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 Aisenson, D., Castorina, J.A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.
- Aisenson, D., Aisenson, G., Legaspi, L., Batlle, S., Valenzuela, V y Polastri, G. (2007) “Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media”. *Anuario XIV de Investigaciones*, pp. 71-82
- Aisenson, G. et. al. (2010) El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. *Anuario de investigaciones*. Secretaría de investigaciones UBA, Facultad de Psicología, 17, p. 109-119.
- Aulagnier, P. (1984) Los dos principios del funcionamiento identificatorio: permanencia y cambio. En Hornstein, L. *Cuerpo, Historia, Interpretación*. Argentina, 1991: Paidós.
- Bandura, A. (1969) El papel de la imitación. *Principios de Modificación de Conducta*. Salamanca: Sígueme
- Baquero, R., Fontagnol, M., Greco, B., y Marano, C. (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad. *Revista Ensayos y Experiencias. El fracaso escolar en cuestión*, 43, pp. 2.8.
- Berg, M. (1990) Entrevistar... ¿Para qué?. Aspectos de la entrevista como método de producción de conocimiento. *Historia y fuente oral*, (4).
- Bleger, J. (1972) La entrevista psicológica. En *Temas de Psicología* (pp. 9-43) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI, Cáp. 2 y 7. 23-40 y 108-124.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La Ecología del Desarrollo Humano*. cap 1 y 2. 23-61. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cachón, J., López, I., San Pedro, M. B., Zagalaz, M. L., y González, C. (2020) The Importance of the Phoenix Bird Technique (Resilience) in Teacher Training: CD-RISC Scale Validation. *Sustainability*, 12(3), 1002. <https://doi.org/10.3390/su12031002>
- Campbell, C. y Ungar, M. (2004) Constructing a life that works: Part 1 - Blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 16-27. DOI: 10.1002/j.2161-0045.2004.tb00652.x.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2016) Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL (2007) *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: Autor.
- Colabella, L. y Vargas, P. (2013) “La Jauretche”. *Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9231.dir/1234.pdf>
- Coombs, P. (1971) La crisis mundial de la Educación. Barcelona: Ediciones Península.
- Coulon, A. (1993) *Etnometodología y educación*. Paidós. Barcelona.
- Denovan, A., y Macaskill, A. (2017) Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505-525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
- Ezcurra, A. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial* (Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento).

- Filmus, D. (2001) La educación media frente al mercado de Trabajo. En C. Braslavsky (comp.) La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos (pp. 149-221). Buenos Aires: Santillana.
- García de Fanelli, A. y Adrogué, C. (2015) Abandono de los estudios universitarios: Dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes*, 16, 85-106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Ed. Península.
- Guichard, J. (1995) *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes*. (pp. 15-28 y 112-119). Barcelona: Laertes.
- Guichard, J. y Pouyard, J. (2015) Processes of identity construction in liquid modernity: Actions, emotions, identifications and interpretations. In R.N. Young, J.F. Domene, y Valach, L. (Eds), *Counseling and action: Toward life-enhancing work, relationships and identity*, (pp. 91-114). New York: Springer.
- Heidari, E., Salimi, G., y Mehrvarz, M. (2020) The influence of online social networks and online social capital on constructing a new graduate students' professional identity. *Interactive Learning Environments*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769682>
- Jacinto, C. y Suárez, A.L. (1997) Juventud, pobreza y formación profesional. En M. A. Gallart y Bertinello, R. (Eds.) *Cuestiones actuales en la formación*, Cinetrfor/OITRET. Montevideo.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina* (Buenos Aires: UNESCO).
- Legaspi, L. et. al. (2010) Visiones y expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados. *Anuario de investigaciones*. Secretaría de investigaciones UBA, Facultad de psicología, 17, p. 181-190.
- Linné, J. (2018) El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 129-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>
- Maslow, A. (1982) *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós.
- Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015) Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción. En Mayer, L., Llanos, D. y Unda Lara, R. (Comp.) *Socialización escolar: experiencias, procesos y trayectos*. Ecuador, Abya Ayala - Universidad Politécnica Salesiana - CINDE - CLACSO, Pp 73-100.
- Nguyen, T., Dao, B., Phung, D., Venkatesh, S. y Berk, M. (2013) Online social capital: Mood, topical and psycholinguistic analysis. *Interactional AAAI Conference on Weblogs and Social Media*. Massachusetts, USA.
- Pascarella, E y Terenzini, P (2005) *How college affects students. A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Perrenoud, P. (2001) La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.
- Petric, N. Aprendizaje universitario en contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) [en línea]. *Revista de Psicología* 2020,16 (32). Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10977>
- Putnam, R. (2000) *Bowling alone*. Simon y Schuster.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Virgili, N., Cassullo, G.L., de Marco, M., Moullia, L., y Siniuk, D. (2020) Jóvenes: proyectos de estudio y trabajo en tiempos de pandemia. Buenos aires, Argentina: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.psi.uba.ar/opsa/#informes>
- Reason, R., Terenzini, P., y Domingo, R. (2006) "First things first: developing academic competence in the first year of college". *Research in Higher Education*, 47 (2).
- Sandín-Esteban, M. y Sánchez-Martí, A. (2015) Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 175-211. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>
- Sandoval-Hernandez, A., y Cortes, D. (2012) Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. *Conferencia presentada en la Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de Educación Comparada*. Puerto Rico. (Savickas et. al, 2009)
- 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. En *Journal of Vocational Behavior*, Volume 75, Issue 3, December 2009: 239-250. Traducción al español.
- Schlossberg, N. (1981) N Model for Analysing Human Adaptation to Transition, *The Counseling Psychologist*, 9: 2. DOI: 10.1177/001100008100900202
- Stokes, J., y Price, B. (2017) Social media, visual culture and contemporary identity. In *11th International Multi-conference on society, cybernetics and informatics*. IMSCI: <https://www.iiis.org/CDs2017/CD2017Summer/papers/EA876TF.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2003) *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Tinto, V. (1999) *Rethinking the first year of College*. UK, Syracuse University Extraído desde: www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/doc/rethinkfirstyearcollege.pdf
- Tomás-Miquel, J., Nicolau-Julí, D. y Expósito-Langa, M. (2016) The social relations of university students: intensity, interaction and association with academic performance. *Cultura y Educación*, 28(4), 667-701. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1237340>
- UNESCO (2009) *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world*. Montreal: Autor.
- UNESCO Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>



Valenzuela, V. (2020) Notas sobre Educación en Argentina en ámbitos formales y no formales. Documento de trabajo del Seminario Psicología de la Orientación y Educación. Programa de Actualización en Psicología de la Orientación. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Valenzuela, V. y Aisenson, G. (2022) Construcción de proyectos desde la psicología de la orientación. Una aproximación conceptual. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, XXVIII, 97-108.

EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN: ESCUELA SECUNDARIA - UNIVERSIDAD. COORDENADAS PARA LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

Bustamante, Constanza; Juaneu, Luciana Ayelen; Di Paola, Antonella; Goycolea, Gabriel; Vega, Eliana Soledad; Berdini, Juan Pablo; Capogrossi, Pablo
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo relata una experiencia llevada a cabo bajo la modalidad de taller donde participaron tres cursos del último año de un colegio secundario de la ciudad de Córdoba, en el marco del Servicio de extensión “Leer y escribir: un puente entre el cole y la Universidad”, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. El propósito del taller fue sensibilizar sobre la diferencia entre los modos de leer y escribir en diferentes niveles educativos (secundario y universitario) con el fin de iniciar a los estudiantes en la cultura académica propia de los estudios universitarios. A partir de ello se configuraron una serie de actividades en donde se pretendió lograr un acercamiento a la lectura y escritura académica. La evaluación de la actividad realizada permitió reflexionar sobre la importancia de profundizar en este tipo de acciones que propenden a disminuir la distancia entre el nivel secundario y la universidad, y la posibilidad, a través del diseño de estrategias específicas, de que docentes de ambos niveles, en el marco de sus asignaturas, puedan fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura para favorecer la alfabetización académica de estudiantes.

Palabras clave

Alfabetización académica - Lectura - Escritura - Extensión universitaria

ABSTRACT

ARTICULATION EXPERIENCE: HIGH SCHOOL - UNIVERSITY.
COORDINATES FOR ACADEMIC READING AND WRITING

The present work reports an experience carried out under the workshop modality where three courses of the last year of a secondary school in the city of Córdoba participated, within the framework of the Extension Service “Reading and writing a bridge between school and the University”, of the Faculty of Psychology of the UNC. Its purpose was to raise awareness about the difference between ways of reading and writing at different educational levels (high school and university) in order to introduce students to the academic culture of university studies. From this, a series of activities were configured in which an approach to academic reading and writing was intended to be achieved.

The evaluation of the activity carried out allows us to reflect on the importance of deepening in this type of actions that tend to reduce the distance between the secondary level and the university, and the possibility, through the design of specific strategies, that the teachers of both levels, within the framework of their subjects, can strengthen the teaching of reading and writing to strengthen the academic literacy of students.

Keywords

Academic literacy - Reading - Writing - University extension

Introducción

La escuela media y el sistema universitario presentan diferencias significativas en torno a las prácticas de lectura y escritura. Siguiendo lo relevado por Fernández y Carlino (2010), en la escuela media se proponen tareas de baja complejidad, sobre un único texto o autor, basadas más en un modelo de reproducción memorística.

En la Universidad, por el contrario, se solicita que cada estudiante lea y comprenda las ideas de distintos autores, las compare, realice inferencias y “discuta” con los textos, lo que requiere que conozca la procedencia teórica de los autores, su contexto de producción, los antecedentes de las ideas propuestas, etc., todas estas posibilidades cuya existencia, en general, se da por supuesta (Carlino, 2017).

Ante estas particularidades de las prácticas de lectura y escritura académica se evidencian determinadas dificultades que presentan los estudiantes para llevar a cabo estas habilidades, es por ello que surge la necesidad de favorecer tempranamente la alfabetización académica desde el nivel medio. Múltiples estudios confirman estas dificultades (Carlino, 2004; Pereira y Di Stefano, 2007, entre otros) manifestando la necesidad de mejorar la articulación entre el último año de la escuela media y el ingreso universitario de modo de construir un puente que le permita al ingresante contar con mayores herramientas para abordar los textos del nivel superior, partiendo de la consideración que las formas de leer y escribir, o de comunicar, no son iguales en todos los ámbitos, y ocuparse de su enseñanza es un modo de dar acceso a los ingresantes a una cultura disciplinar específica.

A partir de lo anterior, cabe señalar que es la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje la que permite a los docentes impulsar la lectura y escritura académica, en pos de favorecer la alfabetización académica. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje constituyen un conjunto de actividades coordinadas hacia un fin; es decir son procedimientos que cada docente utiliza de forma plástica, autorregulada y reflexiva para propiciar el logro de aprendizajes significativos (Díaz Barriga, 2003).

En éste punto se abre la pregunta, ¿Cómo son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que propician la alfabetización académica?

Retomando aportes de Carlino (2005) podemos señalar que las estrategias favorecedoras de la alfabetización académica son aquellas que, por su modalidad de implementación, estimulan una labor activa en el conjunto de estudiantes, propiciando un “aprender a aprender”; y brindando orientación sobre los criterios singulares de la disciplina en la que se está trabajando. Así, la planificación docente de actividades secuenciadas, tiene la potencialidad de favorecer el despliegue de una mayor actividad cognitiva por parte del conjunto de estudiantes (Roni y Carlino, 2014). De ésta manera es importante que dicha planificación contemple un uso contextualizado de la lectura y la escritura, posibilitando autonomía y protagonismo estudiantil; como así también que el objetivo de favorecer la alfabetización académica le sea explicitado a los estudiantes.

Por otra parte, es relevante que las estrategias de enseñanza-aprendizaje cuenten con un sustento teórico. Es decir, “con una guía teórica para orientar la labor docente y el trabajo de planificación didáctica” (Casasola Rivera, 2020, p.40). La presente intervención se asentó en tres constructos básicamente: alfabetización académica, lectura académica y escritura académica (Carlino, 2005). Asimismo, se tomaron como base tres pilares teóricos: paradigma constructivista (vinculado a los desarrollos de Piaget), paradigma de la cognición situada (relacionado al enfoque socio-cultural de Vigotsky) y teoría del aprendizaje significativo (de Ausubel).

Dentro del marco explicitado, las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas en ésta intervención incorporaron la escritura y la lectura académica de manera transversal. En este sentido, destacamos dos actividades didácticas empleadas que permitieron a los estudiantes entrar en contacto con las exigencias de los textos académicos: las Fichas- resumen y las Miniescrituras.

La actividad didáctica “Fichas- resumen” posibilita una primera exploración de un texto académico y una posterior jerarquización del mismo de manera escrita. Así, permite poner de relieve diversos aspectos: que la lectura y la escritura académica no son actividades separables; que se aprenden ejecutándose; que

no son naturales sino culturales (Carlino, 2022). Por otra parte, ésta actividad facilita que estudiantes de nivel secundario sean introducidos en el carácter estratégico de la lectura académica, en tanto ésta demanda una labor selectiva, donde “el lector enfoca su lectura hacia determinados sectores del texto y deja ir la información que considera irrelevante” (Carlino, 2005, p. 68). Asimismo, ésta actividad admite una posterior socialización de los resúmenes producidos y una revisión conjunta, a partir de retroalimentaciones entre pares y con docentes.

Estos aspectos permiten que se ponga en práctica la escritura académica no como un proceso espontáneo, sino articulado a una previa lectura bibliográfica y a posteriores autocorrecciones (Glozman y Savio, 2019).

Por otro lado, las Miniescrituras son definidas por Carlino (2022) como prácticas de escritura académica breves y focalizadas; aptas para realizarse antes, durante o después de una clase. Además, habilitan una situación de participación simultánea, posibilitando que cada estudiante logre autorregulación respecto a las actividades desplegadas en el aula. Es decir, que puedan tomar conciencia de lo trabajado, supervisar sus propios aprendizajes, y advertir lo que no fue comprendido, para consultarlo con mayor precisión.

Cabe agregar que también es un recurso útil para la labor docente, ya que permite evaluar qué fue comprendido; siendo, a su vez, una actividad viable para ser empleada en grupos numerosos.

Objetivos:

General:

- Transmitir una experiencia de trabajo en torno a la alfabetización académica como puente entre niveles de educación secundaria y universitaria.

Específicos:

- Sistematizar una experiencia de trabajo de primeras lecturas y escrituras académicas universitarias, con estudiantes de la escuela secundaria, en Córdoba Capital.
- Proponer herramientas concretas de lectura y escritura académica que puedan ser utilizadas por docentes de ambos niveles, para favorecer la alfabetización académica y brindar herramientas para el ingreso universitario.
- Reflexionar sobre los resultados obtenidos a partir de las producciones finales realizadas por estudiantes participantes, y percepciones del equipo docente involucrado.

Contextualización:

La experiencia que aquí se describe tuvo lugar en un colegio secundario de la ciudad de Córdoba. Se trata de una institución

fundada en 1926, de gestión privada y jornada simple, confesional católica. Se intervino en los sextos años de las orientaciones Administración y Cs Sociales y en el séptimo año de la orientación técnica. Esta intervención se realizó en el marco del Servicio de extensión de la Facultad de Psicología “Lectura y escritura un puente entre el cole y la universidad” (dependiente del Programa “Ser estudiante universitario”) y en articulación con el Proyecto de investigación “Análisis de indicadores de lectura y escritura académica en estudiantes y de las estrategias de enseñanza docentes en el ingreso a la Facultad de Psicología de la UNC”, aprobado y subsidiado por Secyt UNC.

Participantes

La presente intervención estuvo dirigida a 95 estudiantes del último año de una escuela secundaria privada, los cuales se encontraban distribuidos de la siguiente manera:

- 6to A: 32 estudiantes
- 6to B: 35 estudiantes
- 7mo: 28 estudiantes.

Relato de la experiencia de intervención

La presente intervención se llevó a cabo bajo una modalidad de taller, la cual implicó un trabajo grupal con una participación activa de coordinadores y estudiantes, orientada a sensibilizar la diferencia de los modos de leer y escribir en los diferentes niveles de educación.

En total se implementaron 3 talleres de 80 minutos de duración, los cuales fueron planificados acorde a las necesidades específicas de cada grupo. En tanto que los objetivos comunes fueron:

- Proponer un primer acercamiento al material de estudio propio/específico de la educación universitaria.
- Propiciar un espacio de lectura colectiva de textos prototípicos del ámbito universitario y desarrollar estrategias para su reconocimiento y abordaje.
- Proponer una primera experiencia de escritura académica propia del nivel superior.

Cada uno de estos talleres se desarrolló en torno a momentos específicos de interacciones y actividades con el grupo.

Primer momento: Se comenzó con reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura, como así también sobre las características de los textos abordados en la escuela secundaria. Se plantearon como preguntas disparadoras ¿Leemos siempre de la misma manera? ¿Todos los textos son iguales? Estos interrogantes, posibilitaron al grupo reflexionar acerca de los propios conocimientos previos e ideas en relación a estas prácticas en esos ámbitos diferenciados con los que contaban los estudiantes. A partir de ello se pudo plantear la diferencia que presentan los textos de la escuela secundaria con aquellos textos que circulan las universidades y mediante una presentación Power Point, desde la coordinación del taller se transmitieron algunas orientaciones en función de: las características princi-

pales de los textos académicos; leer para aprender; momentos de la lectura; escribir para aprender; mediante estos tópicos se desarrolló una interacción que enfatizó la importancia de que las prácticas de lectura y escritura académica planteen nuevas habilidades, rutinas, estrategias acordes a estos nuevos contenidos y lenguajes para poder abordar la gran cantidad de información propia de la nueva cultura universitaria.

Segundo momento: Se planteó la consigna de trabajo grupal denominada “Mesa de libros” solicitando a los estudiantes la conformación de grupos de 5 o 6 integrantes los cuales podían elegir entre diferentes textos provenientes de los Manuales de Ingreso de diferentes carreras universitarias. Cabe aclarar que estos textos poseen una estructura bien marcada (propia de la academia), algunos cuentan con citas y bibliografías según normas APA, otros cuentan con ejercicios prácticos al finalizar.

A partir de una exploración del texto elegido, cada grupo debió identificar el tema, público potencial al que está dirigido, que busca comunicar, apartados que lo conforman. Posteriormente realizar una tarea de pequeña ficha/resumen con la finalidad de identificar el tema del texto, jerarquizar la información en un espacio reducido y transmitir luego de manera oral al grupo en plenario, los elementos identificados previamente.

Dicho plenario fue moderado por los coordinadores, para facilitar la comunicación de las producciones grupales, puntuando las características principales de los textos académicos y aquellas sensaciones que les generaba a los estudiantes en esas primeras aproximaciones.

Tercer momento: al finalizar los talleres, a modo de cierre de la experiencia, se solicitó a los estudiantes participantes una devolución o aporte acerca de aquello que le dejó el taller mediante una actividad de mini escritura y en una presentación en una nube a partir de la implementación de la aplicación Menti-meter, al cual ingresaban desde su dispositivo celular por un link proporcionado por el coordinador. Luego se proyectó al grupo la “nube” conformada por las palabras brindadas y se realizó una recuperación de lo abordado en el encuentro, generando un espacio de preguntas e intercambio en el cierre del taller. Tanto esta actividad como las miniescrituras permiten realizar una evaluación de la actividad realizada y la experiencia transcurrida en el taller.

Reflexiones finales:

A partir de la experiencia realizada y de la retroalimentación relevada sobre la experiencia en las “Nubes de palabras”, las miniescrituras y el intercambio con los estudiantes se destaca:

- ante la consigna: “Ingresa tres palabras que describan tu valoración sobre el taller realizado”: *interesante, útil, nuevo, informativo, tranquilidad.*
- También en las miniescrituras los participantes afirman: *“este taller hace más ameno el “impacto” de la diferencia en el material de estudio”, “los textos son diferentes... más profundos, más extensos, los talleres de ambientación son útiles para*

prepararnos para el cambio”, “en la Facultad tenemos que apañarnos solos”, “la actividad nos ayudó un poco más para entender el ambiente universitario y nos dió herramientas”.

Las respuestas de los estudiantes permiten evaluar positivamente la experiencia en cuanto al objetivo de sensibilizar con relación a la diferencia entre la lectura y escritura académica en el secundario y en la universidad. También muestra el inicio de un trabajo que puede ser profundizado, tanto en el nivel medio como en el ingreso universitario si los docentes toman a su cargo la enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de su disciplina, como un objetivo explícito de su tarea en el aula. Ya que, de esa manera se les proporciona a los estudiantes las estrategias y herramientas necesarias para que puedan apropiarse correctamente de las nociones esenciales como así también dominar los modos específicos de cada disciplina.

Experiencias como la descrita contribuye a disminuir la discontinuidad entre la escuela y la universidad media y el nivel superior (Terigi, 2010) e implican la puesta en acción de conceptualizaciones como las de la Cognición situada, que insisten en que para favorecer el aprendizaje las actividades propuestas a los estudiantes deben estar contextualizadas y ser lo más cercanas posibles a la realidad de los participantes de un campo disciplinar específico y a las acciones que llevan a cabo los profesionales de ese campo. De allí que la posibilidad de tomar contacto directo con textos universitarios, elaborar una ficha resumen sobre ellos, y realizar una miniescritura de cierre permiten la puesta en marcha de las habilidades cuyo aprendizaje se busca propiciar, de un modo activo y favoreciendo la autoevaluación de lo aprendido.

A partir de lo mencionado anteriormente es importante destacar que el leer y escribir como estudiante universitario no es algo que se dé naturalmente sino que se debe enseñar; cuanto más temprano se fomente la alfabetización académica, más se facilitará el ingreso y la comprensión del conocimiento complejo propio de la cultura universitaria, lo cual contribuirá a la inclusión y permanencia del alumnado al nivel de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2017) Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124.
- Carlino, P. (2022) Promover la lectura y la escritura académicas: Desafíos y posibilidades en el contexto actual. Conferencia con conversatorio posterior sobre “Ingreso universitario: lectura y escritura como puente entre el cole y la Universidad”. Servicio de extensión de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/292>
- Casasola Rivera, W. (2020) El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1-2020), 38-51. <https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE*. Vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 105-117 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010) ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *LECTURA Y VIDA*, 31 (3), 6-19.
- Glozman, M. y Savio, K. (2019) *Manual para estudiar textos académicos*. Editorial Noveduc.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007) El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, Vol. 40, núm. 64, pp. 405-430. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=157013771007>
- Roni, C. y Carlino, P. (2014) Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires, ISSN1667-6750. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/221>
- Terigi, F. (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia llevada a cabo en la jornada de apertura del ciclo lectivo. Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

¿ESCISIONISMO O INTERACCIONISMO? EXPLORACIÓN EN TERRENO EN UNA ESCUELA DEL CONURBANO BONAERENSE

Calvisi, Vanesa; Dos Santos Gouveia, Giuliana; Iurisci, Romina; Potente, Lourdes Aiín; Rapoport, Lara
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el marco de la materia Psicología Educacional Cátedra I, UBA, se realizó un trabajo de campo en donde se efectuó una articulación teórico-práctica con el fin de pesquisar los supuestos teóricos que subyacían a las experiencias e intervenciones que tienen lugar en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. Nos interrogamos acerca de si dichas prácticas se encontraban orientadas por una perspectiva interaccionista y contextualista, por una perspectiva ligada al escisionismo o, en cambio, si se trataba de la convivencia de ambos modelos al interior de la institución (Castorina, 2017). Con tal fin, se analizaron experiencias vinculadas con la construcción de redes comunitarias, la Educación Sexual Integral (ESI) y algunas prácticas de inclusión que tendrían lugar dentro de la escuela. También se ha indagado acerca del rol que ocupan las familias y el vínculo con ellas que se promovería desde la secundaria. Para ahondar en ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres profesionales de la institución (docente y coordinadora de ESI, regente y psicóloga), así como la observación no participante dentro de la misma. A partir del recorrido realizado, se podría concluir que existiría una convivencia de ambos marcos epistémicos en las experiencias e intervenciones que tienen lugar en dicha escuela.

Palabras clave

Interaccionismo - Escisionismo - Redes comunitarias - Educación Sexual Integral

ABSTRACT

SCISSIONISM OR INTERACTIONISM? EXPLORATORY FIELD WORK AT A SCHOOL FROM SUBURBAN BUENOS AIRES

Within the framework of the course Educational Psychology Cathedral I, UBA, a field work investigation was developed in order to address the theoretical assumptions underlying the experiences and interventions which take place in a high school from suburban Buenos Aires. We reflect on whether said practices were oriented towards an interactionist and contextualist perspective, towards a scissionist perspective or, instead, whether both models were intertwined inside the institution (Castorina, 2017). To that end, experiences linked to the construction of communitary networks, Integral Sexual Education (ESI) and some inclusionary practices being carried out at the school were

analyzed. The role of families and the promotion of a familial mindset by secondary school were also taken into account. So as to treat these points, three professionals employed by the institution (a teacher and ESI coordinator, the Principal and a psychologist) were interviewed via the semi-structured method, a task complemented with non-participant observation. Based on the results, we could conclude that there is an intertwinement between both epistemic frameworks in the experiences taking place at this school.

Keywords

Interactionism - Scissionism - Communitary networks - Integral Sexual Education

1. Análisis

1. 1. Educación Sexual Integral, inclusión y construcción de redes comunitarias

En primer lugar, desde una perspectiva situada e interaccionista, se podría ubicar la relevancia dada por diferentes actores instituciones al proyecto de ESI y a los talleres que se proponen desde el mismo: “se trabaja mucho con talleres, frente a cualquier problemática ya se organizan talleres” (Rectora). Como mencionan Maddonni, Ferreyra y Aizencang (2019) “es en la ESI, justamente, donde desde perspectivas relacionales y situacionales, se trabaja con la circulación de los afectos y la construcción de marcos de cuidado y ternura” (p. 6). Es en este punto donde se podrían resaltar iniciativas de padrinazgo por parte del Centro de Estudiantes para con los y las chicos y chicas de primer y segundo año, donde “cada semana le dedican una hora o media hora de alguna clase a diferentes cuestiones que tienen que ver con la escuela, para que se vayan adaptando y demás” (Docente), así como la propuesta de que aquellas personas que hayan hecho un cambio de género, puedan tener en el legajo y en todas las documentaciones de la institución el nombre que han elegido aunque todavía no hayan hecho el cambio de DNI, práctica ésta última que se constituiría como de efectiva inclusión de dichos y dichas estudiantes (Valdez, 2016). Volviendo al padrinazgo por parte del Centro de Estudiantes, podríamos considerar tal experiencia en relación a la transición escolar del nivel primario al secundario. Así, podría inferirse que

tal iniciativa se encontraría enmarcada como posible estrategia frente a lo que Terigi (2007) plantea como “un territorio sin jurisdicción clara para el sistema” (p. 15) que suscita problemáticas relacionadas con la deserción escolar y la repitencia. Como menciona la autora, la transición escolar puede ser vivida “de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable” (Terigi, 2007, p. 14). Así, la iniciativa no sólo podría considerarse como estrategia frente a las problemáticas anteriormente planteadas, sino que además se instituiría en una práctica de cuidado y ternura en el marco del proyecto de ESI de la institución (Maddonna, Ferreyra y Aizencang, 2019).

En la medida en la cual la escuela se constituye como un ámbito político que posibilita la disputa de sentidos mediante prácticas específicas productoras de subjetividad, es decir, entendiendo que “las escuelas son lugares habitados de afectos, emociones, que hay que darles lugar para que circulen, para que se expresen y para que puedan ser nombradas” (Maddonna, Ferreyra y Aizencang, 2019, p. 5), las prácticas realizadas en torno a este proyecto podrían ubicarse como tendencias a “trabajar con los lazos y las relaciones humanas, con actividades que proponen circular y potenciar las palabras y hacer lugar a los diversos y humanos sentimientos” (Maddonna, Ferreyra y Aizencang, 2019, p. 5). El intento de lo que se deja entrever como una intervención grupal frente a un caso de cyberbullying o la propuesta de talleres frente a ciertos emergentes de discriminación sociocultural relatados por los actores de la institución entrevistados, podrían ser ejemplos de abordaje mediante esta perspectiva.

En relación con lo que a prácticas inclusivas respecta, podrían retomarse las palabras de la rectora, quien destaca el perfil de la institución como una escuela inclusiva, refiriéndose principalmente al nivel sociocultural de las familias y a las cuestiones atinentes a la identidad de género. En tanto es una escuela pública, menciona que el curso de nivelación les brindaría a todos y todas las mismas posibilidades de ingreso: “en esta escuela tenemos desde una persona o «Doctor X» a portero... acá no hay diferencias y esto es lo interesante: no hay diferencias” (Rectora). Tomando a Valdez (2016), la idea de inclusión consiste en reconocer que existen diferencias entre las personas y que no todos somos iguales, tal como se postula desde una concepción de integración sostenida en una idea de homogeneidad ilusoria. Se debe reconocer la diversidad como lo común y, en base a ella, desarrollar sistemas de enseñanza y aprendizaje incluyendo a todos en el proyecto educativo. Al atender a las diferencias ya no se exige a los y las alumnos y alumnas que se adapten (o integren) al sistema, sino que se trataría de que la institución realice los cambios necesarios para brindar modalidades de apoyos educativos, generar recursos y estrategias que disminuyan las dificultades de los y las estudiantes, fomentando así el aprendizaje (Valdez, 2016). En tal sentido, la psicóloga de la escuela describe brevemente la situación de una chica con hipoacusia que mostraba dificultades para integrarse, razón por

la cual se llevaron a cabo intervenciones que consistieron en hablar tanto con ella como con sus compañeros, consiguiendo finalmente la inclusión de la alumna en cuestión. En esta situación específica, se podría inferir que se llevó a cabo una práctica inclusiva donde la intervención no estuvo exclusivamente enfocada en la alumna, sino en el grupo más amplio del que aquella participaba. Actualmente las normativas demandan un sistema educativo inclusivo, lo cual permite cuestionar las prácticas naturalizadas y avanzar hacia un proyecto que cubra las necesidades educativas de los y las niños, niñas y jóvenes con o sin discapacidad. Además, los y las alumnos y alumnas no son los únicos responsables de su trayectoria educativa, sino que también depende del equipo escolar, quienes deben proporcionar acompañamiento y oportunidades que faciliten su experiencia académica (Valdez, 2016; Aizencang y Bendersky, 2013). Sin embargo, cabría la pregunta acerca de si el tipo de intervención descrita en torno al caso planteado se trata de una situación aislada o si, por el contrario, existe dentro de la escuela una efectiva adecuación que brinde los apoyos y los recursos necesarios para acompañar las diversas trayectorias, entre ellas, la trayectoria singular de la alumna referida, propiciando prácticas educativas inclusivas para todos y no meramente integradoras (Valdez, 2016).

Por último, y en lo que a redes comunitarias respecta, desde una perspectiva situada e interaccionista, se parte de una concepción de contexto ampliada, entendiéndolo como “entretejido” y variable inherente a los procesos de aprendizaje y a las prácticas culturales dentro de las cuales aquellos tienen lugar. Así, el aprendizaje es entendido como práctica social y colectiva, “actividad socialmente situada” (Nakache, 2004, p. 12), ponderando la interrelación y la participación activa entre diversos actores al interior de una comunidad. De este modo, “la escuela, la familia, el trabajo, el grupo de pares, entre otros” (Nakache, 2004, p. 12) se instituyen como comunidades diversas, con prácticas sociales específicas, de las que los aprendices participan. Tal perspectiva permite tomar distancia de los modelos más tradicionales al adoptar una visión amplia de la situación educativa y al proponer a la escuela como uno de los tantos otros espacios en los que el aprendizaje tiene lugar, incluyendo así a los diversos actores que participan de la educación y el aprendizaje en la comunidad (Nakache, 2004). Dichas conceptualizaciones nos permiten examinar algunas de las prácticas que tienen lugar en el establecimiento. Por una parte, la regente de la institución comunicó la existencia de reuniones con directivos de distintos colegios públicos de la zona con el fin de que éstos propongan y constituyan cursos que permitan a sus alumnos rendir el examen de nivelación necesario para ingresar a la escuela que nos ocupa. Por otra parte, y en el marco del proyecto de Educación Sexual Integral de la escuela, la docente refiere la generación de una red institucional con el Hospital de la zona con el fin de que los y las jóvenes cuenten con una vía de acceso directa al Sistema de Salud en caso de necesitar realizar consultas, tra-

tamientos de hormonización, recibir métodos anticonceptivos, entre otros; asimismo manifestó la intención de establecer una vía de contacto con el Centro de Adolescencia y Salud. En dicha línea, comunicó la voluntad de realizar un conversatorio en conjunto con el sector de Desarrollo Socioeducativo de la Municipalidad, con el fin de convocar a las familias para explicarles la ley de ESI vigente y los modos en que dicha ley es puesta en práctica al interior de la escuela, utilizando la institución “como vehículo para convocar a las familias” (Docente). Tal propuesta sería llevada a cabo en el Centro Universitario de la zona.

Contemplando tales experiencias podríamos hipotetizar que, siguiendo a Arrue (2009) y Nakache (2004), en la escuela se hallarían prácticas tendientes a considerar y ponderar la comunidad inmediata en la que aquella se encuentra inmersa y de la cual es parte inherente. Tales propuestas promoverían la generación de “puentes” interinstitucionales y comunitarios que facilitarían y suscitarían la participación activa de los diferentes actores de la comunidad *en* y *con* la institución educativa, favoreciendo así, entre otras cosas, la inclusión de los y las adolescentes que concurren al establecimiento (Arrue, 2009; Nakache, 2004). Por último, cabe mencionar que dichas experiencias se encontrarían alineadas con las indicaciones explicitadas en la guía del Ministerio de Educación de la Nación (2014): “el actual trabajo en la escuela demanda como condición, el armado de redes interinstitucionales, ya que la tarea de educar en nuestro tiempo trasciende la oposición entre ‘enseñar’ y ‘asistir’, requiere una escuela que rompa el aislamiento, en red con otras organizaciones, una red que asuma la corresponsabilidad de la educación de todo niño, niña, adolescente y adulto” (p. 57).

1. 2. Rol de las familias y percepción de su participación desde la institución escolar

En lo que al rol de las familias refiere, desde una perspectiva contextualista se propone, como se explicitó más arriba, una mirada desde la cual hacer responsables a las escuelas de generar un “entramado” entre la institución, sus alumnxs, las familias y la comunidad más amplia en la que se encuentran inmersos, entendiendo a éstas últimas como parte inherente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se procura -entre otras cosas- poner en valor los conocimientos cotidianos que los y las niños, niñas y jóvenes adquieren en su participación en dichos contextos, así como aquellos que las familias mismas poseen al participar de un conjunto mayor de actividades que requieren conocimientos específicos, comprendidos estos como “fondos de conocimiento” (Arrue, 2009; Nakache, 2004). Ello se debe a la propuesta de trabajo desde un enfoque complejo (García, 2006), en donde, como se refirió oportunamente, no se tratará ya de entender el contexto como aquello que “rodea” la situación educativa, sino como entrettejido inherente a la misma (Nakache, 2004). Es así como, desde tal perspectiva, se pretende incentivar la participación de las familias en la escuela, con el fin de la puesta en valor y la ponderación de los conoci-

mientos que éstas portan, y la co-construcción de prácticas al interior de la situación educativa que permitan un “diálogo real” y fructífero, contribuyendo así a la inclusión efectiva de los y las jóvenes (Arrue, 2009). Desde dicha perspectiva, en la presente institución podrían pesquisar algunas prácticas que estarían orientadas desde tales concepciones. Es así que, en fechas de gran importancia para la historia reciente de nuestro país, tales como el 24 de marzo y La Noche de los Lápices, los y las jóvenes del Centro de Estudiantes suelen convocar a familiares y diversos actores de la comunidad con el fin de la participación activa en la organización de talleres y eventos que atañen a dichas temáticas (Arrue, 2009).

Sin embargo, resulta pertinente considerar las perspectivas más tradicionales que aún intentan sostener las instituciones de familia y escuela tal y como fueron concebidas por la modernidad (instituciones estas entradas en crisis). Desde dicho modelo, los vínculos e intercambios entre ambos actores continúan sustentándose en prácticas concebidas desde tal lógica. Se trata de dispositivos que se agotan en meros “formalismos”, dirigidos a un tipo de “familia esperada”, ideal, desde una escuela que intenta sostenerse como aquella concebida por la modernidad, desmintiendo la realidad de los actores y sujetos que sus prácticas albergan en los contextos actuales (Arrue, 2009). En tal sentido, desde los dichos de la rectora podría inferirse que se intenta sostener cierta distancia con las familias, distancia que es valorada e interpretada como cierta “confianza” que aquellas depositarían en la escuela. Así, referirá que en el comienzo de su trayectoria profesional “los padres no se acercaban demasiado a la escuela, confiaban en la escuela, confiaban en sus docentes” (Regente). Los dispositivos de intercambio mencionados por la directiva se limitarían entonces a reuniones informativas, resolución de inquietudes, explicitación de las expectativas que la institución tiene sobre sus estudiantes, entre otras. Sin embargo -y aunque los dispositivos de vinculación con las familias parecerían atenerse a los modelos más tradicionales- se podría colegir cierta tensión en el hecho de que la regente pone en valor que, luego de la pandemia por COVID-19, los padres y tutores se encuentran más interesados en acercarse, estando más pendientes de lo que ocurre al interior de la escuela: “otra cosa que me parece positiva es que los padres, más allá que a veces uno puede sentirse molesto que vienen, que preguntan y demás, hay un mayor acercamiento de los padres de lo que había antes de la pandemia, es decir, los padres están más presentes, vienen más a reuniones, preguntan más” (Regente). Se trata del trastocamiento del vínculo a partir del “ingreso a las casas” de docentes y directivos y viceversa a partir de la pandemia. Aunque por un lado la directiva parece valorar esta situación, por el otro apunta a considerar como una “pérdida de tiempo” el hecho de que las familias acudan a los directivos para solucionar distintas problemáticas en lugar de “atenerse al organigrama”, que consistiría en delegar esta tarea a los preceptores de la institución. Un discurso similar es el de la docente entrevistada, quien

asegura que “hay familias que acompañan desde una manera bastante incisiva” (Docente), criticando el espacio que desde la dirección se les da a las intervenciones e inquietudes de aquellas; a su vez, refiere que existen familias que no están atentos al recorrido escolar de sus hijos e hijas (Docente) y otras que, viéndolo “desde afuera” (Docente), acompañan en el proceso de escolarización de los y las jóvenes.

Es de este modo que podríamos hipotetizar que, si bien las familias son convocadas a participar para ciertas ocasiones especiales, la invitación parecería proceder de los mismos alumnos, es decir, no parecería existir desde el seno de la institución misma la intención consciente de convocar a las familias como partícipes activos de la situación educativa (Bendersky y Aizencang, 2009). La relación que parecería mantenerse se limita a informar y aplacar inquietudes, acorde a una perspectiva más tradicional que dificultaría, por un lado, la escucha atenta de los sentidos que las familias le otorgan a la función de la escuela y, por el otro, la co-construcción de las prácticas que allí tienen lugar con el fin de propiciar la construcción de “diálogos reales” y fructíferos (Arrue, 2009). En cambio, y como se dijo, tales iniciativas parecerían quedar relegadas a la disposición de los estudiantes, pesquisándose cierta tensión entre ambas miradas. De este modo, y en lo que al vínculo con las familias refiere, podría inferirse que, aunque existen “puentes”, no parecería encontrarse presente la iniciativa de colocar “pianos” que inviten a cruzarlos, ni intenciones de propiciar dichos intercambios (Arrue, 2009).

2. Conclusiones

A partir de lo desarrollado, se realizará un sucinto recorrido que nos permita hipotetizar acerca de los supuestos teóricos y los marcos epistémicos que subyacerían a las prácticas y experiencias que tienen lugar al interior de la institución.

En efecto, del análisis de las experiencias vinculadas con el proyecto de Educación Sexual Integral y las prácticas de inclusión, podría intuirse la existencia de un marco teórico contextualista y relacional. En primer lugar, las experiencias vinculadas con la ESI contemplan actividades en donde alumnos y alumnas de distintas edades y trayectorias comparten y construyen prácticas en conjunto, permitiendo la valorización y circulación de los afectos puestos en juego en la situación educativa. A su vez se promovería la inclusión efectiva de aquellos y aquellas estudiantes que han transicionado o que no se encuentren identificados por las normas cis-heteropatriarcales que aún signan y forman parte de nuestra sociedad (Maddonni, Ferreyra y Aizencang, 2019; Valdez, 2016). En segundo lugar, y en la misma línea, el caso relatado por la psicóloga de la escuela de la niña con hipoacusia ha dejado entrever un tipo de intervención tendiente a la “inclusión” y no a la mera integración, y ello debido a que se trataría de un enfoque orientado al grupo más amplio y a las relaciones que al interior de él se suscitaban. Sin embargo, cabe la pregunta por la efectiva adecuación de la institución

escolar a este caso en particular (y a otros de los cuales no nos hemos podido anotar) como posible vía de indagación futura. Asimismo, se ha podido observar la construcción de redes con diversos actores de la comunidad inmediata de la que esta escuela participa y de la que es parte inherente, pudiendo intuir en ello la presencia de las perspectivas contextualistas que ponderan la necesidad de construcción de dichas redes en tanto “puentes” interinstitucionales que propicien la participación activa y entrelazada entre las diversas instituciones y las prácticas que se llevan a cabo al interior de cada una de ellas (Nakache, 2004; Arrue, 2009). Sin embargo, tal propuesta de participación activa de los diversos actores de la comunidad no ha podido inferirse de la información recabada en relación a la participación de las familias en las situaciones educativas, hipotetizándose a partir de ello el surgimiento de una tensión entre supuestos epistemológicos. Si bien éstas son convocadas por los y las alumnos y alumnas en ciertas ocasiones especiales, el tipo de vínculo establecido y propuesto desde la institución parecería limitarse a “reuniones informativas” y al aplacamiento de inquietudes. De ello podría inferirse que, desde la institución, se impediría la transformación de las familias en partícipes activos de la situación escolar, estando ello ligado a un marco epistémico de corte más tradicional (Arrue, 2009; Bendersky y Aizencang, 2009; Castorina, 2017).

En síntesis, y en base al recorrido hasta aquí realizado, podría plantearse como conclusión que en la escuela mencionada convivirían en tensión algunas prácticas, abordajes y experiencias a las que subyacen tanto los supuestos teóricos de una perspectiva contextualista-situacional, como los supuestos teóricos de corte más tradicional y escisionista (Castorina, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Arrue, C. (2009) Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Elichiri (comp.). Buenos Aires, JVE.
- Aizencang, N., Bendersky, B. (2013) Intervenciones psicoeducativas en las escuelas. En *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires, Manantial.
- Bendersky, B, Aizencang, N. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Elichiri, N. (Comp.). Buenos Aires: JVE.
- Castorina, J. (2017) “Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía”. En *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- García, R. (2006) Introducción general. En *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.



- Maddonni, P., Ferreyra, M. y Aizencang, N. (2019) Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones. En *Revista Deceducando. Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea*, 6.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas. Buenos Aires.
- Nakache, D. (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Elchiry, N. (Comp.). Buenos Aires, Manantial.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. FUNDACIÓN SANTILLANA.
- Valdez, D. (2016) De la maestra integradora a la escuela inclusiva: en busca de dispositivos diversos en una escuela en común. En *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires, NOVEDUC.

EXPERIENCIA DE CAPACITACIÓN SOBRE FUNCIÓN TUTORIAL PARA AYUDANTES ESTUDIANTILES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNT

Caram, Gladys; Pizarro, Analía; Gil De Asar, Mariana; Bordier, María Silvina; Naigeboren Guzmán, Marta
Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

La Facultad de Filosofía y Letras, desde el Instituto de Orientación Vocacional y Educativa, la Secretaría de Coordinación de Relaciones Institucionales y el Centro Único de Estudiantes ha propuesto, desde su Proyecto de Acompañamiento y Orientación Educativa para la Continuidad y la Igualdad Académica (2021), diferentes líneas de acción hacia el fortalecimiento de las Trayectorias académicas de los estudiantes. Una de las líneas, que tiene continuidad actualmente, es la capacitación a Ayudantes Estudiantiles con el objetivo de resignificar la función tutorial inherente a su rol. En la Ley de Educación 26.206 y la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008), la educación superior se considera un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Adquiere relevancia desde el año 2005, el papel estratégico de los sistemas tutoriales para favorecer el acceso, la permanencia y el egreso en este Nivel. El Proyecto de Investigación PIUNT H-682 "Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas", propuso Talleres orientados a reflexionar sobre el acompañamiento a los alumnos, en entornos presenciales y virtuales, y contribuir a la formación de los Ayudantes Estudiantiles como tutores pares.

Palabras clave

Tutores pares - Acompañamiento - Ayudantes estudiantiles - Capacitación

ABSTRACT

TRAINING EXPERIENCE ON TUTORIAL FUNCTION FOR STUDENTS ASSISTANTS OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND LETTERS, UNT The Vocational and Educational Guidance Institute, the Secretary of Institutional Relations Coordination and the undergraduate Student Union from the School of Philosophy and Letters have proposed, from their Educational Guidance Center and the Project for Academic Continuity and Equality (2021), different lines of action towards the strengthening of students' academic trajectories. One of the current areas, corresponds to the training of undergraduate student's assistants with the aim of signifying the tutorial function inherent to their role. In the Argentine Education Law 26,206 and the Regional Conference on Higher

Education in Latin America and the Caribbean (2008), higher education is considered a social, public and universal human right, and a duty of the State. Since 2005, the strategic role of tutorial systems to favor access, permanence and graduation at this Level has acquired important relevance. The Research Project "Function of the Tutor Teacher at the University and its impact on discontinuous, interrupted or extended Academic Trajectories" (PIUNT H-682), proposed Workshops aimed at reflecting on the accompaniment of students, in face-to-face and virtual environments, and contributing to the training of Students Teaching Assistants as peer tutors.

Keywords

Peer tutors - Accompaniment- Students assistants - Training

Introducción

La Facultad de Filosofía y Letras, por medio del trabajo articulado entre el IOVE (Instituto de Orientación Vocacional y Educativa), la Secretaría de Coordinación de Relaciones Institucionales y el CUEFyL, ha propuesto desde su Proyecto de Acompañamiento y Orientación Educativa para la Continuidad y la Igualdad Académica (2021), diferentes líneas de acción con el objetivo de fortalecer y acompañar las Trayectorias académicas de los estudiantes de la facultad; en este marco una de ellas busca específicamente la revinculación y continuidad académica en cursados de carreras interrumpidas por la pandemia (Covid 19). Una de las líneas de trabajo planteadas es la capacitación a los Ayudantes Estudiantiles con el objetivo de resignificar la función tutorial que cumplen desde su rol.

A partir de la Ley de Educación 26.206/2006 y de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, celebrada en junio de 2008, la educación superior se considera un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado. Bajo esa convicción se ha ido sucediendo desde mediados de la primera década del 2000 el papel estratégico que deben jugar los sistemas tutoriales en relación con los procesos que favorecen el acceso, la permanencia y el egreso de la educación superior. En estos sistemas de Tutoría cobra un rol fundamental el de los Tutores pares. En este sentido consideramos que el Ayudante Estudiantil cumple funciones implícitas de orientación y acompañamiento a las trayectorias académicas

del alumnado y fundamentalmente en la educación en entornos virtuales.

En este contexto, el equipo de trabajo del Proyecto de Investigación PIUNT H-682 “Función del Docente Tutor en la Universidad y su impacto en las Trayectorias Académicas discontinuas, interrumpidas o extendidas”; propuso Talleres para estudiantes que cumplieron el rol de Ayudantes estudiantiles en diversas cátedras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT durante los períodos académicos 2020-2021, teniendo en cuenta el contexto de pandemia y educación virtual que caracterizó a ambos períodos lectivos.

Los objetivos fundamentales de esta capacitación fueron:

- Generar un espacio de reflexión e intercambio sobre el rol de los Ayudantes estudiantiles en el acompañamiento de estudiantes de las diversas carreras de la facultad.
- Resignificar las funciones de tutoría y acompañamiento inherentes al rol del Ayudante Estudiantil atendiendo a los procesos formativos de los estudiantes y la construcción de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Contribuir a la formación de estudiantes avanzados como tutores pares.

Fundamentación Teórica de la Propuesta de Capacitación

Las problemáticas que la educación plantea en la actualidad desafían a los docentes universitarios en su identificación y atención; en nuestro contexto particular, la Facultad de Filosofía y Letras, la retención, promoción y egreso de los alumnos constituyen problemáticas prioritarias a resolver. Consideramos que las mismas se hallan determinadas por múltiples factores, por lo que se apela, para su análisis, a un paradigma basado en el principio de que todo fenómeno de la realidad se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad (Morín, 1999). En este sentido, las problemáticas de los alumnos obedecen a una multicausalidad, estimándose necesario realizar un acompañamiento, con el fin de lograr mejoras en la calidad de sus procesos formativos.

A raíz del alto grado de deserción y desgranamiento, así como el alargamiento de las carreras y el bajo porcentaje de egresados, se ha puesto énfasis en el valor de las funciones docentes de orientación educativa en la Universidad. Las intervenciones diseñadas en los sistemas de tutoría, se desarrollan desde la línea de acompañar y favorecer mejores condiciones para que los sujetos “aprendan a ser estudiantes” y a “estar en la Universidad” (Larramendy y Pereyra, 2012). La noción de **trayectoria académica** involucra, si nos situamos en el Nivel Superior del sistema educativo, el desempeño de los alumnos a lo largo de su proceso formativo en el tránsito por una carrera determinada, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada estudiante, teniendo en cuenta su pasado y sus proyectos futuros. Mirar la trayectoria implica redescubrir a la persona en el alumno, en su aula, con un

docente y un tiempo determinado. El concepto de “trayectoria” invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. Hablar de Trayectorias no solo involucra tener en cuenta a los alumnos sino también poner el foco en las instituciones para garantizar la permanencia, la calidad educativa, y el egreso de los estudiantes universitarios. En relación a esto, adquiere vital importancia analizar las necesidades que presenta la diversidad de trayectorias para el diseño, implementación y evaluación de estrategias de orientación y acompañamiento. En este sentido, Terigi (2010) plantea que las trayectorias escolares de los alumnos no son lineales, y propone el concepto de *cronologías de aprendizaje*, que se contraponen al concepto de *aprendizajes monocrónicos* que implica que todos los alumnos aprenden lo mismo y al mismo ritmo. En realidad, habría *múltiples cronologías de aprendizaje* ya que los alumnos no aprenden las mismas materias de la misma manera ni con el mismo interés, ni con la misma profundidad.

En el día a día de la vida académica de los estudiantes hay discontinuidades y rupturas. Estos factores determinan que las trayectorias educativas reales difieran de la teórica. Esto no implica que deban verse como trayectorias fallidas. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la escolaridad. Terigi reconoce la existencia de *trayectorias no encauzadas*, debido a que gran parte de los estudiantes transitan su vida escolar de modos variables y discontinuos.

Nicastro y Greco (2012), definen las Trayectorias escolares como un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de “acompañamiento”. Acompañar implica mirar desde dentro la situación y mirar de frente la situación (Nicastro y Greco, 2012). Se entiende como un espacio de encuentro, puesta en práctica para pensar con otros y a otros.

El concepto de **Acompañamiento** nos remite necesariamente a la figura del profesor tutor, que puede definirse como un profesional que articula estrategias de orientación y apoyo para ayudar a los jóvenes a transitar, sin tantos escollos, por la carrera elegida; o bien, como la de un docente “inclusivo”, como lo denomina Carlino (2013), que favorezca un mejor desenvolvimiento de los alumnos frente a las múltiples exigencias del medio. Es preciso aclarar que se concibe al acompañamiento de las trayectorias académicas de los estudiantes mediante **intervenciones tutoriales**, desde los espacios formativos propios de cada cátedra, es decir, como una función inherente al rol del profesor, entre otras, que complementa la tarea de mediación relativa a todo proceso de aprendizaje. Entonces el profesor elabora estrategias de enseñanza, con el propósito de facilitar determinados aprendizajes, y también acompaña, orienta, sostiene, según la particularidad de los procesos cognitivos que involucran, registrando logros, avances, dificultades y necesidades de mejora para la adecuación de sus intervenciones.

En términos generales, puede decirse que el objetivo propio de

las tutorías consiste en asesorar al alumno en todo lo que pueda contribuir a mejorar su rendimiento académico y su orientación profesional, a facilitar su participación en la vida universitaria y su formación cultural y humana. Considerando, en particular, la importancia del “aprender a aprender” como capacidad cognitiva que permite la resolución de actividades mediante la puesta en práctica de planes de acción, de carácter consciente e intencional, orientados a la construcción del conocimiento a través de instancias de selección, interpretación, análisis, organización y comunicación de la información, su control y regulación, según resultados, logros y necesidades de mejora.

Se advierte la necesidad de fortalecer los *procesos de intervención tutorial*, en las diferentes asignaturas de las carreras de la facultad para promover una formación personal y profesional, autónoma, crítica y creativa. Comprender qué necesitan los alumnos, es un desafío para los docentes universitarios, comprometidos con la formación de los estudiantes y con una mirada constructiva hacia la sociedad.

Tutorías pares en ayudantes estudiantiles

La figura de “Tutor Par”, brinda apoyo, acompañamiento, guía y orientación en el aprendizaje de los estudiantes en cualquiera de las carreras de grado, desde una dimensión académica, cultural y social. Las tutorías están a cargo de alumnos avanzados de las diferentes carreras de grado de allí la denominación de Tutor Par (Amor Almedina, 2012).

La tutoría entre pares no es una estrategia novedosa, pero, en el contexto actual de la educación universitaria argentina, y específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras, se vuelve fundamental problematizar y revalorizar el rol del tutor-par. La tutoría entre pares implica aprovechar la experiencia y los conocimientos de estudiantes avanzados que han demostrado, por un lado, nivel óptimo de manejo conceptual teórico, y, por otro lado, un interés para ejercer este rol de ayuda para con sus pares y de colaboración con los docentes en el proceso formativo del estudiantado (Álvarez, 2012)

Se concibe al Tutor Par como un colaborador estratégico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad, ya que cumple funciones y tareas fundamentales para acompañar las trayectorias académicas. Las principales funciones que puede desarrollar son de orden académico, técnico, orientador y social. (Llorente, 2006). La función académica implica brindar información, clarificar y explicar contenidos, responder a dudas sobre trabajos prácticos y diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a un diagnóstico sobre el grupo clase. La función técnica hace referencia al proceso de comprensión de los estudiantes sobre el funcionamiento de los entornos educativos presenciales o virtuales. Mientras que la función orientadora implica ofrecer asesoramiento de acuerdo a las demandas de cada estudiante, que no solo pueden ser académicas, sino que pueden ser de índole vocacional o socio-emocional. La función social implica formar un vínculo con los estudiantes, mostrarse

accesible y disponible, preocuparse por su aprendizaje y por su desarrollo profesional y personal. Autores como Sánchez-Gómez, San Martín, Mardones & Fauré (2017) hallaron otra función del rol tutor la función mediadora, que compromete al tutor a ser puente entre el docente y los alumnos, así como entre estos y los conocimientos. Las funciones del tutor par podemos pensarlas desde la perspectiva Vygotskyana, particularmente, desde el concepto de andamiaje desarrollado por los seguidores de Vygotsky.

Aportes de la psicología cognitiva: conceptos relevantes

La Teoría Socio-Histórica hace su aporte dando cuenta que los procesos Psicológicos Superiores (PPS) se originan en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, a partir de la internalización de prácticas sociales específicas. histórica y socialmente constituidos y son producto de la línea de desarrollo cultural. (Baquero, 1996).

Respecto a la hipótesis de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** siguiendo a Vygotsky, “es la distancia existente entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. “Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia” (Baquero, ob cit)

“La idea de andamiaje (J. Brunner) se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve “colaborativamente” teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo”

En síntesis: el andamiaje implica delegar en el sujeto, progresivamente la responsabilidad por ser menos experto en el proceso de adquisición de una actividad compleja. Dicha actividad debe ser situada en un contexto histórico-socio-cultural.

Función del ayudante estudiantil y su relación con las Tutorías Pares

Retomando el acompañamiento a las trayectorias académicas, el mismo no se menciona entre las funciones del Ayudante Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT) Resol. N° 74.340-HCD-2007. A pesar de ello los ayudantes estudiantiles reconocen, en las encuestas realizadas, que las funciones “de tutorías y acompañamiento a las trayectorias” que realizan contribuyen a sus procesos de formación profesional.

Entre las funciones más representativas de tutoría que cumplen de acuerdo a su rol de ayudantes “como primer eslabón de la carrera docente”, mencionan: orientación en el abordaje bibliográfico, devoluciones de trabajos prácticos con el fin de contribuir en el proceso de aprendizaje de los contenidos disciplinares

de la escritura académica. En este espacio, afirman los ayudantes estudiantiles, que ayudan a los alumnos a preparar exámenes finales a través de estrategias de estudio adquiridas en su recorrido como alumnos avanzados. En la modalidad virtual, realizaron tutorías asincrónicas a través de WhatsApp, correo electrónico y sincrónicas por Google Meet. En el contexto de virtualidad los Ayudantes Estudiantiles, orientaron sobre trámites administrativos en la facultad y sobre el Sistema de Gestión Académica “Siu Guarani”. Además, fueron guías y facilitadores en el proceso de habilitación de cuentas en las plataformas educativas y en la carga de trabajos, entre otros. Se observa que la función social y orientadora también se hace presente en las tareas que llevan adelante los Ayudantes Estudiantiles, pues se evidencia que son contenedores o apoyos socio emocionales de los estudiantes, a partir del vínculo que construyen con los mismos desde su rol.

Relato breve de la experiencia

En el contexto de pandemia, la capacitación destinada a ayudantes estudiantiles de la Facultad de Filosofía y Letras (períodos académicos 2020/21), se desarrolló en tres tramos entre septiembre y octubre del año 2021, a través de encuentros virtuales vía Google Meet.

Se abordaron una serie de temáticas inherentes a los procesos de cursado, exámenes parciales y finales, de carácter presencial y virtual, abarcando diferentes aspectos que se requieren trabajar con los ayudantes estudiantiles desde su función como “tutor par” atendiendo a la necesidad de construir vínculos, promover procesos reflexivos desde la propia trayectoria en el recorrido por el Nivel Superior Universitario y facilitar la construcción de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas.

En los diferentes encuentros donde participaron veinticinco ayudantes estudiantiles de diversas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (Carreras de Filosofía, Letras, Geografía, Historia, Francés, Inglés, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación) se propiciaron instancias de diálogo y de socialización de experiencias, con el propósito de problematizar el sentido atribuido, desde las diferentes cátedras y carreras participantes, al rol del “ayudante estudiantil”, las prácticas habituales, sus objetivos y características, analizar y resignificar la relevancia de los espacios de orientación y acompañamiento mediante la actualización de estrategias de trabajo con alumnos. Se atendieron a logros y dificultades desde las experiencias tutoriales concretadas; se identificaron las funciones del tutor par y algunas tareas habituales y se planteó la relevancia de implementar diferentes técnicas de recolección de datos como la “entrevista”, para registrar características y necesidades personales de alumnos que demandan orientación y acompañamiento así como para la construcción de vínculos y la interacción para el aprendizaje, a nivel individual y grupal, como video llamadas, grupos de aprendizaje, talleres, formularios de Google, blog y foros, Google Drive, wikis, padlet, entre otros.

Se presentó también una propuesta de trabajo con el objetivo de reflexionar sobre los procesos de aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, desde los postulados teóricos de la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, registrando actividades y el uso sostenido de procedimientos cognitivos, disciplinares e interdisciplinares, en contextos presenciales y virtuales, para favorecer la construcción de estrategias cognitivas y metacognitivas con autonomía, orientadas a fortalecer y/o consolidar aprendizajes de calidad en los distintos campos del conocimiento y las competencias profesionales propias de las diferentes carreras de la Facultad (profesorados y licenciaturas). Se focalizó en las características de los procesos de aprendizaje en la virtualidad y/o a través de prácticas educativas remotas o a distancia, que se implementaron durante los períodos académicos 2020/21 en todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, atendiendo a medios de comunicación y de acceso a la información como las redes sociales, aulas virtuales, dispositivos tecnológicos, tipo de actividades o tareas de aprendizaje y habilidades cognitivas; se registró, en particular, la necesidad de potenciar el aprendizaje significativo en la virtualidad desde el acompañamiento sostenido de los ayudantes estudiantiles en las instancias de consulta, durante el cursado y para rendir exámenes parciales y finales, facilitando la comprensión y el pensamiento estratégico. Se concluyó con la elaboración de una propuesta de intervención de los ayudantes estudiantiles para favorecer la construcción de conocimientos y la elaboración de significados con la incorporación de diferentes procedimientos o técnicas de aprendizaje.

Conclusiones y reflexiones finales

Consideramos que esta experiencia de Capacitación de Ayudantes Estudiantiles, es un aporte sustancial en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT), ya que propició la reflexión, el intercambio de experiencias y facilitó la interpelación a los alumnos participantes sobre su rol y el importante eslabón que representan entre los Docentes y los alumnos.

Para finalizar dejamos, a modo de síntesis, reflexiones expresadas por algunos de los participantes en la capacitación

“Me pareció una instancia de reflexión muy interesante la cual invitó a pensar y charlar sobre momentos que transitamos los ayudantes y muchas veces no hallamos un espacio para plantearlos. Construir desde la puesta en palabras para resignificar hechos en estos casos resulta muy significativo”

“Fue un espacio muy enriquecedor en el cuál aprendí mucho sobre el rol del ayudante estudiantil y sus funciones. Escuchar a mis otros compañeros ayudantes contar sus experiencias y poder expresar las mías fue muy gratificante. Es por eso que pienso que se lo debería seguir dando y también que se busque alguna manera de que sea obligatorio para todos los ayudantes para que puedan aprender cosas que son muy importantes para su función.”

“Fue muy bueno conocer a otros ayudantes, sus experiencias, sus logros, sus miedos y poder contrastar con la experiencia propia. También me gustó mucho poder participar, poder expresar mi opinión y poder aportar un granito de arena al proyecto en el que se está trabajando. Pienso que esto es muy importante, que se escuche la voz de los ayudantes, porque conocemos de primera mano las necesidades de nuestros compañeros”

El rol del Ayudante estudiantil es en muchos casos el primer eslabón en la Carrera Docente, los alumnos avanzados descubren que les entusiasma la docencia y todas las funciones que deben cumplir. Como semillero de docentes y proceso formativo, podemos expresar que la ayuda y orientación que brindan a otros alumnos de las Carreras de la Facultad, tiene un doble beneficio, ya que colaboran con sus pares en el proceso formativo y aprenden de manera experiencial las funciones de orientación educativa en todas sus dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2012) Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del espacio europeo de educación superior: un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles Educativos*. vol. XXXIV, núm. 137.
- Amor Almedina, M.I. (2012) “La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial” [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba].
- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Capelari, M. (2016) *El rol del tutor en la Universidad*. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Carlino, P. (2013) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dominguez, M. (2021) *Representaciones de los Ayudantes Estudiantiles de la Carrera de Ciencias de la Educación Acerca de su Rol como Tutor Par. Acompañamiento en el Contexto de Educación Virtual*.
- Larramendy, A. y Pereyra, M. (2012) *La asesoría pedagógica universitaria y la orientación al estudiante*. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (coord.), *El asesor pedagógico en la Universidad: Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco, Santillana.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Llorente Cejudo, M. del C. (2006) *El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta*. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (20), a060. <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.517>
- Sánchez-Gómez, V., San Martín, A. N., Mardones-Segovia, C., & Fauré, J. (2017) *La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características*. *Revista De Sociología*, 1(32), 71-86. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2017.47886>
- Terigi, F. (2010) Conferencia: “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, Cine Don Bosco -La Pampa. En: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf.

EGRESAR-NOS. RELATOS DE EXPERIENCIAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE TESIS DE GRADO. GRUPALIDADES Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Corino, Carolina Alicia; Lopez, Maria Elisa; Alonso Benitez, Camila; Bardallo, Cinthia; Ferreyra, Micaela Ayelen
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Desde el seguimiento de tesis de una misma tutora, se ubica el espacio de la grupalidad de pares como andamiaje para el despliegue singular de las potencialidades que implica el cierre-apertura de la tesis final de la Carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Se diseña e implementa un grupo de Whatsapp que tiene como objetivos propiciar encuentros en tiempos complejos, en tiempos de cambios, en tiempos de estares diversos donde las emociones y las historias se cruzan entramando tejidos... de allí en más los textos, sus autores y su escritura. Estar con otros en la construcción de la tesis, aloja desde la ternura y facilita el despliegue singular en acompañamiento entre pares y el trazo singular de docente-tutor elegido por ellos.

Palabras clave

Tesis de grado - Ternura - Implicación - Producción de subjetivida

ABSTRACT

“EGRESAR-NOS”. REPORTS EXPERIENCES OF DEGREE THESIS CONSTRUCTIONS. GROUPS AND SUBJECTIVITIES PRODUCTION
From the follow-up of degree thesis of the same tutor, the space of the peer group is located as a scaffolding for the singular use of the potentialities that imply the closing-opening of the final thesis of the Psychology Degree at the University of Buenos Aires. A Whatsapp group is designed and implemented with the objective of fostering meetings in complex times, in times of change, in times of diverse beings where emotions and stories intersect, weaving fabrics... from then on the texts, their authors and their writing. Being with others in the construction of the thesis, lodges from tenderness and facilitates the singular use in accompaniment between peers and the singular stroke of teacher-tutor chosen by them.

Keywords

Degree thesis - Tenderness - Implication - Subjectivities productions

“Quien escribe, teje.

Texto proviene del latin “textum” que significa tejido.

Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo.

Los textos son como nosotros: tejidos que andan”

Eduardo Galeano

Los procesos de construcción de tesis de grado con espacios-encuentros virtuales con pares.

Desde el rol de seguimiento y acompañamiento de tesis, la Lic. Carolina Corino- ATP de 1° Regular en la asignatura de Teoría y Técnica de Grupos, Cátedra I-, ubica el espacio de la grupalidad de pares como andamiaje (Bruner, 1988) para el despliegue singular de las potencialidades que implica el cierre-apertura de la tesis final de la Carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires. (Baquero, 1996) Para ello, la docente propone el armado de un grupo de whatsapp y sus primeras tesis lo generan nombrándolo “Tesis de Caro”, allí se despliega esta plataforma virtual de acompañamiento de pares incluida la tutora, donde se siguen incorporando tesis y recientes psicólogos (1) que deciden seguir en el espacio virtual de encuentro una vez que finalizaron el recorrido con la defensa de sus tesis y devienen en otros que siguen acompañando desde un andamiaje a los futuros tesis.

Este grupo de Whatsapp tiene como objetivos propiciar encuentros en tiempos complejos, en tiempos de cambios, en tiempos de estares diversos donde las emociones y las historias se cruzan entramando tejidos... de allí en más los textos, sus autores y su escritura. Estar con otros en la construcción de la tesis, aloja desde la ternura y facilita el despliegue singular en acompañamiento entre pares y el trazo singular de docente-tutor elegido por ellos.

Se diseña e implementa un espacio de intercambio para quienes están realizando sus tesis de grado con la misma tutora la Lic. Carolina Corino a medida que la van contactando durante el periodo que comprende 2018-2022, para iniciar sus recorridos en este cierre de ciclo de formación y apertura a su recorrido profesional en el rol de psicólogo/a. (2) En palabras de la tesis Micaela Ferreyra “(...) me incorporó en un grupo de WhatsApp llamado “Tesis de Caro”, donde casi inmediatamente recibí

todas las bienvenidas y buenos deseos de este recorrido. Con el transcurrir de los días, las conversaciones eran muy amenas, y alentadoras para con lxs otrxs. Cada quien acompañaba y apoyaba al otro, facilitando material, brindando apoyo emocional, empatizando desde las experiencias y también celebrado por los tesisistas que defendían su tesis. Hoy, casi finalizando mi tesis, me atrevo a decir que cada integrante del grupo ha actuado como facilitador, puente e inclusive abrigo para en todos los altibajos transitados en mi tesis.”

Alliaud y Antelo (2009) plantean que el trabajar en equipo, es una estrategia frente a las consecuencias de la individuación exacerbada de la acción. Estos autores sostienen la importancia en el rol docente de la reflexión, “ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva”. Interesa problematizar y pensar cómo se constituye hoy la subjetividad de estudiantes de carreras universitarias que finalizan sus recorridos de grado con una tesis final.

Los agentes institucionales, docentes, tutores, entre otros son convocados a desplegar la “Pedagogía de la presencia” parafraseando a Paulo Freire (2002), caracterizada por la responsabilidad, el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto con jóvenes y futuros profesionales. Es necesario trabajar y trabajar-nos, desde la propia implicación como profesores para construir instituciones que desarrollen el sentido de pertenencia, con las cuales los jóvenes se identifiquen y multipliquen espacios que alojen.

Entramar los recorridos -antes, luego y en-pandemia

Las situaciones grupales potencian despliegues diversos, tensiones y también creatividades múltiples. Armando Bauleo (1989) plantea la relación grupo-tarea y la vinculación del coordinador en ese lazo. En la relación grupo-tarea el objetivo permanente es que conversen sobre los contenidos teóricos, es que compartan lo que sienten en la construcción de la tesis de grado y que expresen lo que sobre el tema suponen con el soporte emotivo que toda relación interpersonal involucra.

Es allí donde en este apartado interesa destacar el despliegue de vivencias y acontecimientos compartidos en tiempos de Universidad Online en el cierre de la carrera de grado. La dimensión de los espacios-encuentros virtuales con otros se resignifica en un escenario de Emergencia Sanitaria por COVID-19. Refiere la Lic. Neira “*Con todas las ilusiones y los planes armados para realizar mi tesis, con fechas estipuladas de entregas de las distintas notas que el sistema académico de la facultad dispone, llegó la pandemia por el Covid 19 y cambió todo lo que estaba pautado y establecido. Las fechas se fueron corriendo durante muchos meses y las angustias crecían. Sin embargo, el estar con otrxs, aún en el aislamiento, fue lo que me ayudó a que el camino “tenebroso” de realizar la tesis (por todos los imaginarios que se arman a lo largo del tránsito por la carrera en relación a esto), se haga más llevadero e incluso disfrutable al momento de escribirla.(...) el grupo Whatsapp de las “Tesisistas*

de Caro”, que a medida que pasaban los meses se iba incorporando gente nueva, donde nos compartíamos las dudas y las sugerencias de bibliografía para nuestros escritos.”

Es allí donde es posible pensar el espacio de chats por whatsapp donde el despliegue emocional habitaba frente al contexto incierto que se atravesaba en 2020-2021. La Lic. Bardallo sostiene “(…) *En mi tesis se sumó la ansiedad del contexto pandémico, si bien la ansiedad que nos atraviesa por la pandemia no es la misma que en 2020, en lo que respecta a lo académico seguía presente, tanto con el tema de las prácticas profesionales como en la confección y defensa de la tesis. En los grupos se hablaba de las expectativas y ansiedades con respecto a este contexto. Contexto que dejó marcas en el recorrido profesional, al tener que hacer muchas cosas, muchos procesos, de un modo totalmente diferente al que conocíamos.”*

Un espacio pedagógico donde quienes lo habitaban con frecuencia no se conocían en forma presencial o quizás se encontraban re-conociéndose por cursadas a lo largo de la carrera con frases tales como “Hola que lindo que estés aca también. Te tenía agendada-agendado de la cursada de…” implica que el lugar del coordinador devenga con frecuencia a “coordinador-observador”. La Lic. Lopez menciona “*Nos compartimos datos administrativos, bibliografía que nos podía servir a una y a la otra, tips para citar con Normas Apa, etc. Durante el verano del 2019 comencé a construir mi tesis de grado, Cami me acompañó mucho emocionalmente. Intercambiamos sensaciones, ánimos, nos ayudamos a romper con los fantasmas de animarse a escribir, etc. Algunas veces nos cruzamos en la Facu y sentíamos que ya nos conocíamos. Aunque teníamos muchas personas en común, nunca habíamos cursado una materia juntas.”*

Según Bauleo (1989) la función del coordinador en esta experiencia del tutor-coordinador, tiene que trabajar con sostener la relación de la grupalidad con la tarea de que cada uno realice su tesis de grado acorde a los contenidos planteados, inquietudes personales y posicionamientos singulares como futuros profesionales de la salud mental. Es pertinente destacar que es fundamental que el coordinador docente no ocupe una función de liderazgo del grupo. Aunque con frecuencia y en un contexto excepcional como el vivido en pandemia, el grupo en un primer momento deposita en él la función de líder, el coordinador interviene desde una función descentralizada, devolviendo una y otra vez al despliegue grupal esa función (Fernandez, 1989).

Al tratarse de un grupo de whatsapp integrado por jóvenes egresados de la licenciatura que decidieron seguir participando de la grupalidad online, y además de estudiantes en proceso de egresar, las transferencias cruzadas y el valor de la experiencia vivenciada próxima en el tiempo, facilita y potencia el intercambio. Allí la figura de la coordinación queda en un tiempo de observador del acontecer grupal. Por ejemplo, al abrir el chat luego de un intercambio de 148 mensajes y con frecuencia más que acontecieron a lo largo del día en el dispositivo de encuentro online. Al decir de la Lic. Alonso Benitez: “*Al graduarme, continué*

en el grupo, sosteniendo un lugar de acompañamiento con-para otrxs. En una imagen esto podría ser descrito por una escena de “rescate”, que bien podría ser en una montaña, dónde entre muchxs, formando una “cadena”, toman a una persona, y es llevada a un lugar seguro. Una tarea que de manera individual no sería posible, un pasaje en donde tomamos de la mano al otrx y le dábamos la bienvenida como colegas”.

Algunas notas acerca del trabajo de las escrituras

Desde la Psicología Institucional, Loureau (1997-1990) plantea el concepto de *implicación*, que rompe con el término de objetividad y afirma la modificación del objeto de estudio en las intervenciones y la mutua modificación en el agente de observación. El concepto implica poder leer donde las situaciones institucionales hicieron marca en la subjetividad, una reflexión dentro de la propia labor propositiva en las instituciones. Desde allí que la Lic. Carolina Corino, propuso que cada uno escriba su propia implicación en el armado de la tesis, una actividad para poder revisar las prácticas al interior de las mismas, conocer y revisar los imaginarios socialmente compartidos, que atraviesan y co-constituyen la subjetividad de los actores sociales, determinando las prácticas colectivas. De esta forma resulta pertinente cuestionar la propia implicación en las praxis como profesionales de la salud mental. (Schejter, Zappino, y otros, 2008)

Según Souto (1999), un dispositivo es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. En especial dispositivos que sean basados en narraciones como las implicaciones aquí planteadas y también dispositivos basados en la interacción, en este caso de intercambio virtual, para generar espacios de aprendizaje en el debate entre pares y el trabajo colaborativo. Si bien, acontecían encuentros uno a uno con la tutora, ya sean virtuales y/o presenciales, en los mismos se desplegaron otras cuestiones donde cada tesista tejía su texto y marcaba su trazo en el seguimiento de la tutoría. Sin embargo, el acompañamiento virtual entre pares a través del grupo de Whatsapp, arma red-comunidad de aprendizaje, para motivar los espacios de construcción personal de la tesis.

Ulloa (1995) plantea la institución de la *ternura* en las instituciones, como fundadora de los derechos humanos. Volver a humanizar a esos sujetos por medio de la implementación del buen trato para alojar a las y los psicólogos en formación y así ofrecer un espacio de confianza y abrigo. Al respecto Paulo Freire refiere que “es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (Freire, 26: 2002). Freire comenta que los y las docentes deben contar con un *amor armado*, una amorosidad que le da significado a la tarea. Un amor luchador, de protección, similar al decir de Ulloa (1995) a la institución de la ternura. Esa ternura maternal protectora que se instala para

generar un clima y una transferencia necesaria, ese otro que pueda dar voz y salvar la encerrona trágica en la que tantos y tantas estudiantes se encuentran. En resonancia con lo dicho, la Lic. Neira menciona: “Y por último, el acompañamiento de la tutora, que desde la ternura y la confianza generó en mí un sentimiento de tranquilidad y de disfrute al momento de escribir, que hizo que indudablemente se hiciera fácil el camino.”

Rizomáticamente es posible trazar unas líneas de conexión con los escritos de Ulloa (2012) sobre la ternura como fundamento político y ético en las instituciones. El psicoanalista que dedicó muchos años de su vida a los aspectos institucionales y particularmente en derechos humanos retoma un concepto que resulta esencial para promover espacios saludables en las instituciones. Es muy interesante la afirmación que Ulloa (2012) hace respecto a la ternura como *fundamento* de los derechos humanos. La Lic. Alonso Benitez comparte “En diciembre del año 2018, un año antes de mi egreso, comencé a transitar el proceso de construcción de mi tesis, ya que comenzaba a circular entre los y las estudiantes que no era fácil conseguir tutores, que tardaban en responder, que no te daban “bola”, o que la cantidad de tutores disponibles se iban agotando a medida que más estudiantes comenzaban a recibirse con el requisito de la presentación de la tesis de grado. Ciertos “fantasmas” comenzaban a transitar por los pasillos de la Facultad. Fantasmas que tenían nombre de des-alajo, de soledad y desamparo, en una etapa de final de carrera donde las incertidumbres crecen.”

Este relato visibiliza 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 de la Facultad de Psicología UBA en un clima cálido y propicio - saludable- para que además de aprender académicamente puedan transitar un lugar de refugio, de protección, una *experiencia*. Propiciar el entramado de salud y educación es un quehacer cotidiano en el *saber hacer* del aquí y ahora.

Habilitar espacios donde armar redes que acompañen y sostengan desde la ternura y la solidaridad el proceso de enseñanza-aprendizaje entre pares; en un contexto atravesado por el capitalismo-neoliberal, que fomenta el individualismo y profundiza las soledades, se convierte en un acto revolucionario, en una respuesta-propuesta política. La Lic. Neira sostiene “(...) quiero compartir una frase de Enrique Pichón-Rivière que sin duda marcó el final de mi carrera y construcción de mi tesis de grado en plena pandemia por el Covid-19: “En tiempos de incertidumbre y desesperanza, es imprescindible gestar proyectos colectivos desde donde planificar la esperanza junto a otros”.”

A Modo de cierre-apertura

La Lic. Lopez menciona “La construcción con el acompañamiento de pares, hace que sea más rico el trabajo de construcción personal. Los lazos funcionan como red que motivan y arman máquina grupal, sostienen en momentos de tensión y resisten-

cia. El grupo sigue sumando adeptos...se siguen entramando nuevos hilos de colores a esa foto de perfil... Creo fielmente que el buen trato en el acompañamiento de tesinas, y el trabajo de sostén de grupo de pares de manera virtual propician un cierre-apertura cuidado. Sin dudas esto hace marca y produce subjetividades, creando espacios de contención para el inicio del ejercicio de profesionales de la salud, que despliegan sus alas para salir al mundo. Un primer vuelo piloto al abismo, que es la salida al mundo, pero acompañados con otrxs-pájaros-pichones-pares a los costados... que hacen de red. Como la V de las bandadas de pájaros.”

Ana María Fernández (1999) para superar el binarismo individuo-sociedad y correrse de los reduccionismos del sujeto psicologizado, como un proceso interno separado de lo social, retoma el concepto de subjetividad pero como *producción sociohistórica de subjetividades*, en el sentido en el que lo singular y lo colectivo permanezcan en tensión, no como opuestos dicotómicos. Las subjetividades se producen, en un proceso, un devenir entre un colectivo en acción, en determinado momento socio-histórico. Ella retoma un dicho africano: “Para educar a un niño se necesita una tribu”. Subrayando la importancia de la transmisión de los valores de una comunidad en la producción de sus sujetos. (Fernández, 2007)

Las instituciones son productoras de subjetividad, productoras de los sentidos que ordenan el mundo de los seres sociales; significaciones compartidas y acordadas cristalizadas y que se dan como naturalizadas. Siguiendo a Castoriadis (1998) las instituciones son las que encarnan y apuntalan las significaciones imaginarias sociales. Se trata de facilitar nuevos universos de significaciones para los cierres-aperturas de profesionales en la salud en potencia.

Llegando al final del recorrido de este escrito y continuando en el devenir de la experiencia, interesa dejar escrita la frase con la cual la tutora-profesora-licenciada Carolina Corino da cierre y apertura al finalizar la defensa de nuestras tesis... “*Hacer de la existencia insistencia resistencia y experiencia multiplicando ternura*”.

NOTAS

(1) La ley de identidad de género (N°26743) del 2012, nos dió herramientas para pensar y si bien las autoras preferimos utilizar la “x”, pensando en las diversidades, al no estar el lenguaje inclusivo aprobado por la Real Academia Española, utilizaremos en el presente texto aleatoriamente “las” y “los”, o el genérico masculino, sino olvidarnos de “lxs”.

(2) Tesistas y Licenciados que pasaron por la experiencia: Lic. María Elisa López; Lic. Camila Alonso Benitez; Lic. Cinthia Giselle Bardallo; Lic. Gabriela Neira; Lic. María Belén Nicolás Herrera; Lic. Agustina Sol Sarella; Lic. María Julieta Deluchi; Lic. Martina Aparicio; Lic. Maricel Goitea; Lic. Licila Simkin; Lic. Matías López; Lic. Emiliano Oneto Caja; Micaela Ayelen Ferreyra Zoe Ferre Quiroga; Laura Díaz Cano; Camila Moya; Federico Kohen; Julieta Padilla; Macarena Cravino; Katernia Fisz-bajn. Felipe Delgadillo, Agustina Garro; Martina Bansi.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, E. (Comps.) (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor. Capítulo 3.
- Baqueró, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires. Libro de edición Argentina.
- Bauleo, A (1989) *Contrainstitución y grupos*. Madrid España. Ediciones Atuel.
- Bruner, J.S. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Castoriadis, C. (1998) *Lo imaginario: la creación en el dominio socio-histórico* En *Los dominios del Hombre*. Encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, A.M. (1989) *El Campo Grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A.M. (1999) *Instituciones estalladas*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Fernández, A.M. (2007) *Las lógicas colectivas: Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Schejter, V., Zappino, A., Koltan, M., Font Guido, P., Furlan, G., Cocha, T., Perez, A. (2008) *Pensando juntos la práctica docente. Una intervención acerca de la formación profesional y del rol de formadores*. Buenos Aires, Argentina.
- Souto, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación. Colección Formación de Formadores*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, 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.
- Zappino, A. (Comp.) (2001) *Compilación de los principales conceptos según sus referentes centrales*. Ficha de cátedra. Buenos Aires: Publicaciones de Facultad de Psicología - UBA.

EL DISEÑO Y SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS Y SU POTENCIAL CAPACIDAD PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DEL NIVEL UNIVERSITARIO

Damiani, Raúl; Rapossi, Silvina; Schiavello, María Gabriela
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El modelo pedagógico que se ofrece para la reflexión, en este caso, fue pensado a partir de la experiencia en las aulas bajo las modalidades presencial o remota sincrónica o asincrónica y tuvo como marco de referencia las prácticas de educación en el nivel universitario haciendo énfasis en un aspecto central que tiene estrecha vinculación con la participación activa de los estudiantes. Por esta razón es que consideramos fundamental generar y desarrollar estrategias de enseñanza que ofrezcan herramientas para construir el proceso de aprendizaje y que sea el estudiante protagonista en la apropiación del conocimiento. De esa forma, el diseño y selección de materiales didácticos en entornos digitales integra una dimensión de análisis que fue permitiéndonos pensar en que la clave debían ser los procesos de regulación y autorregulación de los aprendizajes. Se trata de construir recursos didácticos para el aprendizaje en el contexto de la trayectoria formativa integral, apelando a la comunicación continua, el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

Palabras clave

Enseñanza - Aprendizaje - Recursos didácticos - Soportes digitales - Convergencia

ABSTRACT

THE DESIGN AND SELECTION OF DIDACTIC MATERIALS AND THEIR POTENTIAL CAPACITY TO MOTIVATE AUTONOMOUS LEARNING IN THE TRAINING TRAJECTORIES AT THE UNIVERSITY LEVEL

The pedagogical model that is offered for reflection, in this case, was thought from the experience in the classrooms under the face-to-face or remote modalities, synchronous or asynchronous, and had as a frame of reference the practices of education at the university level, emphasizing a central aspect that is closely linked to the active participation of students. For this reason, we consider it essential to generate and develop teaching strategies that offer tools to build the learning process and that the student is the protagonist in the appropriation of knowledge. In this way, the design and selection of teaching materials in digital environments integrates a dimension of analysis that allowed us to think that the key should be the processes of regu-

lation and self-regulation of learning. It is about building didactic resources for learning in the context of the comprehensive training path, appealing to continuous communication, monitoring and accompaniment of students.

Keywords

Teaching - Learning - Didactic resources - Digital supports - Convergence

La trayectoria formativa como trama conceptual en la que se articula la institución, las prácticas de aprendizaje y la subjetividad:

Al decir de Álvarez y Cantú (2020), aprender es un proceso complejo que involucra los procesos cognitivos y al sujeto en su totalidad en tanto formas singulares con las que éste construye sus modos de representación del mundo, de los otros y de sí mismo. Los autores también nos acercan la noción de subjetividad como el resultado de un complejo proceso de constitución psíquica, en términos psicoanalíticos, que se encuentra entrelazado desde el inicio con el trabajo de simbolización. Desde allí, entonces subjetividad y aprendizaje son procesos entramados desde el comienzo de la vida que requieren ser pensados en su complejidad para comprender las diversas formas de pensamiento, creatividad y producción social de conocimientos.

Nos proponemos situar la problemática, revisando sus aristas y dimensiones desde el paradigma de la complejidad, habilitando nuevos modos de mirar, pensar y actuar en las instituciones educativas, reuniendo trayectorias escolares y trayectorias de vida, sujetos e instituciones, proyectos individuales y colectivos (Greco y Toscano, 2014)

Es sabido que la referencia a la trayectoria alude al recorrido que los sujetos van entendiendo en el contexto de una institución formativa por lo tanto pensar la trayectoria supone construir una perspectiva múltiple que abarca tanto al sujeto como a la institución. Si bien implica hacer determinado recorte sobre un aspecto a la vez amplía la posibilidad de mirar aquello que se recorta desde la multirreferencialidad. El sujeto se expresa en el recorrido de su trayectoria formativa pero a la vez la institución

habla de los modos instituidos, de sus espacios de poder y de conflicto, de sus perfiles educativos y de su cotidianidad. Entonces la apuesta es superar las dicotomías y oposiciones puesto que al dar cuenta de una trayectoria la mirada está puesta tanto en el sujeto como en la institución. El concepto de trayectoria, entonces, se articula necesariamente con el de subjetividad. Aquí vamos a detenernos un momento porque las autoras (Nicastro; Greco, 2009) nos proponen pensar la subjetividad desde una concepción muy diferente con la que habitualmente estamos acostumbrados puesto que si entendemos a la trayectoria formativa de un sujeto como un “texto”, una trama que vincula la expresión subjetiva en el campo de una institución formativa pero sin escindir uno de otra, entonces no podemos seguir definiendo la subjetividad como algo enclavado, localizado, arraigado. Mientras pensamos en el tema de la subjetividad vamos a agregar que el trabajo sobre la trayectoria formativa siempre acontece entre sujetos e instituciones en esa intersección por lo tanto es creador de subjetividad y ofrece un modelo de organización a partir del cual abre la posibilidad de reinventar la trama desde la expresión de quienes la habitan. En el marco de la propuesta de dicho análisis se recurre a un término muchas veces desestimado, el término transmisión, que es descalificado porque sugiere algo así como traspasar, transferir o ceder. En este sentido es importante poder recuperar el concepto, resignificándolo, valorándolo y otorgándole ese otro sentido que nos permite hacerlo parte de nosotros, como hacen las autoras en su observación. No como un traspaso sino como un trabajo, una transformación que requiere incluir una perspectiva de conjunto. Un trabajo en el que deberíamos considerar la posibilidad de visitar la universidad, lo que implica en algún sentido volver a mirarla para darle lugar a lo novedoso y no atenerse a la cotidianidad como creyendo que ya está casi todo visto cuando hay cosas nuevas de ver todo el tiempo.

Mirar una trayectoria implica mirar al sujeto y a la institución a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones particulares. Y también es reconocer al/la estudiante hoy, en formación y, en el mismo momento, imaginar un sujeto como obra abierta, en el futuro, sin concluir pronósticos cerrados (Greco y Toscano. 2014)

Ideas fuerza para apuntalar o consolidar las decisiones sobre el diseño:

El diseño de materiales didácticos en soportes digitales con propósitos pedagógicos implica un desafío interesante sobre todo en estos tiempos pos-pandémicos en que nos vimos en la circunstancia de reinventar en más de un sentido las prácticas de enseñanza y aprendizaje con tecnologías. En ese caso creemos que una dimensión que debe tenerse presente siempre es la referida a los contenidos y dimensionarlos en cuanto a sus sentidos, significados y significaciones, dirigidos a un otro.

En este orden de ideas, resulta necesario abreviar en “una nueva perspectiva que concibe las implicaciones didácticas del im-

pacto tecnológico, no por su cualidad de soporte sino por sus huellas en el conocimiento y en las producciones culturales, reinscribiendo los viejos debates en torno a la educación para el cambio tecnológico, la educación para los medios y la educación para la producción y transferencia de conocimientos y tecnología.” (Perossi, 2018)

Pensar los contenidos de enseñanza en el marco de un determinado dispositivo pedagógico difiere de pensarlos en relación al contexto de su transmisión. En estas necesarias transformaciones resulta necesario también contemplar nuevos modos de aprender y construcción de conocimientos de manera colaborativa, a través de un modelo dialógico.

Crear, hacer, compartir son acciones asociadas a la innovación y a las experiencias de aprendizaje que interpelan. Las interacciones sugeridas, los entramados gestados, los sentidos concebidos y los significados atribuidos posibilitarán un aprendizaje significativo.

Los materiales didácticos o contenidos educativos digitales aluden a la producción de sentido de contenidos con intencionalidad educativa. Apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y su diseño responde a unas características didácticas apropiadas para la construcción de conocimiento. El docente que crea contenidos transmuta, se enriquece y amplifica el alcance de su contribución al proceso de aprendizaje.

En el campo de la educación el contenido es el objeto de enseñanza y aquello que se va a socializar a partir de un determinado entorno de aprendizaje y por lo general se encuentra orientado, seleccionado y secuenciado a partir de un cierto diseño curricular. En cambio en el marco de la comunicación el contenido es el mensaje que circula, y que puede adquirir distintas características según el soporte tecnológico por el que transita que así mismo va a orientar su naturaleza.

Ahora bien como es frecuente que suceda ante la expansión de un campo que tiende a complejizarse dado su estado actual y en relación con la circulación de novedades que impactan en el diseño de materiales didácticos con fines educativos, se instalan ciertas tendencias que provienen tanto del campo de la comunicación como del de la educación. Uno de los enfoques que resulta más innovador es el de la convergencia, planteado por H. Jenkins (2006) un analista de medios de comunicación que aportó una perspectiva atrayente en relación con una confluencia entre viejos y nuevos medios de comunicación interactuando de forma coexistente. La lógica que se despliega en los nuevos medios de comunicación tiene que ver más con la participación activa del consumidor que interviene en la trama de sentido orientando la producción de un determinado contenido. Creemos que la misma lógica trasladada al diseño de materiales didácticos en entornos virtuales nos invita a pensar en orientación con la finalidad con la que seleccionamos estos recursos teniendo presente, como se dijo anteriormente, los contenidos de enseñanza pero también su capacidad para generar condiciones de participación activa de los y las estudiantes en el despliegue

de la gramática de los entornos en los que transcurre la clase. “La prioridad de la enseñanza no debería ser crear materiales técnicamente perfectos sino pedagógicamente adecuados, significativos y útiles para cada grupo de alumnos en general y cada alumno en particular, utilizando para ello cualquier recurso a nuestro alcance más o menos sofisticado.” (García Aretio, 2020) Además creemos también que el diseño de materiales didácticos con tecnología no debe replicar los materiales impresos aunque esta sea en principio alguna de las formas bajo las que se concibe este diseño. Por ejemplo si optamos por hacer una presentación en Power Point en la que transcribimos textos completos es probable que el recurso no aporte mucho más de lo que podría llegar a ser lo mismo pero en una afiche de papel, y termine generando el efecto contrario ya que los y las estudiantes verían allí la oportunidad de focalizar la atención en lo que se presenta como un resumen del texto y no como la propuesta de una clase con un propósito específico. Lo anterior en realidad no resulta una elección pedagógica con sentido didáctico, sino más bien la transferencia de una metodología de un contexto a otro, digital, sin una adecuación didáctica. El diseño de material didáctico en soportes digitales debería estar en relación con las expectativas y propósitos que se explicitan en los diseños curriculares aportando a la planificación y la puesta en ejercicio de prácticas innovadoras en materia educativa. Para finalizar, otro aporte relevante para apuntalar las decisiones sobre el diseño es el realizado por J. Onrubia (2005) sobre todo cuando afirma que se hace necesaria la elaboración de un marco teórico de referencia que sea multidisciplinar, es decir que considere los aportes que hacen a este campo diversas disciplinas dada la complejidad de la relación entre las tecnologías de la información y la comunicación y las prácticas educativas. Si, por el contrario, se desestimaran dichas relaciones se correría el riesgo de interpretar a partir de cierta lógica simplista esos vínculos, suponiendo que cualquier incorporación de tecnología a las prácticas educativas sería una innovación y por lo mismo implicaría una mejora de dichas prácticas. Otra cuestión que se integra a este planteo y que el autor menciona como un segundo riesgo, es la de suponer que la dimensión de la virtualización de las prácticas educativas es la que debería guiar las decisiones en el ámbito educativo. En este sentido el diseño de materiales didácticos con fines pedagógicos en soportes digitales es el vector que debe guiar la elección de la herramienta tecnológica puesto que si no fuera de esa manera la tecnología enmascararía los fines y propósitos de la enseñanza.

Acerca de la influencia que el conocimiento previo sobre el diseño de materiales para la enseñanza puede tener sobre las elecciones del docente

El conocimiento previo siempre es útil para poder pensar en clave de recurso didáctico, pero lo novedoso podría llegar a estimular la búsqueda de un nuevo sentido para el diseño de los materiales en soportes digitales. En este aspecto resulta sumamente impor-

tante tener en cuenta en el momento de considerar los soportes tecnológicos para el diseño de recursos didácticos, seleccionar aquellos que despierten el interés, convoquen un aspecto vivencial y desarrollen en los estudiantes la capacidad para apropiarse de la conducción de su proceso de aprendizaje siendo protagonistas de ese proceso y no simples espectadores. En este orden de ideas, podemos afirmar que el material didáctico digital debe contribuir a potenciar el encuentro con el otro en un espacio de interacción en el que se transparente la intencionalidad didáctica y que interpele a expandir las fronteras del conocimiento y estimule a producir, diseñar, construir y compartir.

La cultura juvenil está atravesada por nuevos modos de aproximación a los materiales didácticos. La lectura en soportes digitales adquiere características distintivas: propone recorrido no lineales en los que “el lector hace conexiones dentro y a través de los textos, a veces en maneras estructuradas por el diseñador/autor (por ejemplo, siguiendo notas o referencias), pero a menudo en maneras determinadas por el mismo lector” ([Burbules 1997]). “En la nueva ecología mediática emerge un hiperlector que no se limita a integrar e interpretar componentes textuales de forma activa sino que, además, se convierte en un prosumidor (productor + consumidor textual)” (Scolari, 2015) Además de que se presenta como la oportunidad para que los y las estudiantes reconozcan su propio estilo de aprendizaje y sean capaces de diseñar las estrategias de aprendizaje que consideren más adecuadas para la propuesta pedagógica. De este modo podríamos conseguir que la clase tal como se la concibe en general, no se despliegue bajo una cierta linealidad y a partir de un repertorio que es conocido, de lo contrario genera un espacio para el despliegue de la creatividad que resulte en una práctica de enseñanza innovadora. En virtud de lo que aquí se menciona es que se propone una lógica diferente que permita pensar en re-diseñar situaciones de aula en la que se opere transformando los contenidos de enseñanza en “accesibles” de modo tal que los y las estudiantes puedan acercarse a ellos desde distintos dispositivos digitales, así es que en algún sentido se habilitarán las condiciones para una participación y acceso al conocimiento más equitativo y democrático.

Importancia que el diseño y elección de materiales didácticos innovadores tiene para un aprendizaje colaborativo en la configuración grupal de la clase.

Es sabido que a través de la experiencia de participación en cualquier configuración grupal se estructuran las condiciones para el intercambio recíproco y la construcción colaborativa de conocimiento. Los aportes que todo grupo de aprendizaje realiza son múltiples, y pueden ir desde la construcción de una trama de contención que opere a modo de continente de los desbordes de ansiedad frente a la tarea sobre todo cuando se encuentran sobrepasados por las actividades. Las dinámicas que se generan en el acontecer grupal en relación con la asunción y adjudicación de roles, por ejemplo cuando alguien no lograba

comprender o asimilar algún tema o contenido, y el otro contribuye al esclarecimiento a partir de una explicación, un ejemplo o una referencia en la web que orienta y amplía el aprendizaje, es algo que se puede interpretar desde el concepto de zona de desarrollo próximo. Es notable cómo estos mecanismos que se activan en el interior de un grupo facilitan la interacción y el intercambio fortaleciendo los vínculos, posibilitando la elaboración de aquellas ansiedades que operan haciendo resistencia a los cambios. Los aprendizajes construidos y apropiados, seguramente conforme pase el tiempo serán redefinidos, otorgando otras perspectivas ampliando y diversificando sentidos hacia otras posibilidades dada la capacidad generativa de los saberes apropiados. Por lo tanto debería entenderse y enfocarse el diseño de materiales didácticos para entornos virtuales o presenciales, como un conjunto organizado de recursos con un propósito pedagógico que amplifica las prácticas de enseñanza generando condiciones de equidad educativa desde las tres dimensiones que se abordaron la pedagógica, la comunicativa y la creativa. En este último caso implica un significativo valor agregado el acompañamiento grupal pues facilitará que los estudiantes se apropien de la conducción de sus prácticas de aprendizaje a partir de la actividad, el compromiso, la autonomía, resolviendo conflictos o contratiempos que se pueden presentar, y que colaborativamente superarán con la finalidad de ampliar sus esquemas cognitivos.

Reflexiones finales: Una apuesta por conquistar espacios de integración que contemplen la creación de materiales didácticos que resulten innovadores para las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el nivel universitario.

Creemos que el conjunto de categorías que se trabajaron a lo largo de esta presentación pueden ofrecer la oportunidad de rever ciertas concepciones sobre el diseño de materiales en entornos virtuales y presenciales con una finalidad pedagógica considerando la distinta ecología entre ellos, sus contenidos como así también el impacto que tienen sobre las decisiones didácticas. En ningún caso pensamos que el debate y la reflexión quedan agotadas en este encuadre, por el contrario consideramos que esta es una oportunidad que invite a pensar y seguir pensarnos en el marco de las prácticas de enseñanza en el nivel universitario, y la selección y diseño de materiales didácticos que faciliten los aprendizajes. Un facilitador de la problematización es el hecho de habilitar un campo de debate sobre las actividades y los contenidos de enseñanza, y simultáneamente indagar y analizar críticamente las distintas estrategias para la intervención en el dispositivo de la clase a partir de la selección de recursos y materiales didácticos mediados por tecnología. En la actualidad, y en relación con la experiencia de aula, advertimos que la enseñanza mediada por tecnología presenta una ventana de oportunidad sin precedentes para la participación y la construcción colaborativa de los distintos objetos de enseñanza en el marco de los diseños curriculares. En este mismo orden

de acontecimientos resulta interesante considerar las oportunidades que se abren con las tecnologías en la actualidad, y no únicamente apelamos a lo que se conoce como tecnologías de la información y la comunicación sino diversificar la opción hacia otras posibilidades como la redes sociales, los entornos virtuales y por qué no la realidad virtual o realidad simulada mecánicamente con sus potencialidades educativas, deslocalizando y destemporalizando el escenario material de la clase. En ese orden, considerar la dimensión ubicua de los aprendizajes que facilitan estos entornos sustrayéndonos de la clásica concepción arraigada y centralizada de la educación que se limita a las instituciones educativas formales, es una invitación a pensar en un más allá de los que acontece en el aula física para que los aprendizajes trasciendan a partir de la lógica que les da sentido. El aprendizaje supera los encierros, y acontece en cualquier tiempo y lugar ampliando la periferia o contorno de las aulas, incluso de las instituciones. Dentro de este planteo es oportuno rescatar la caracterización que propone J.Onrubia (2005) sobre el aprendizaje en entornos virtuales entendiendo que estos procesos de apropiación y construcción de conocimiento sólo pueden comprenderse desde los aportes del constructivismo afirmando que lo que se aprende en un entorno virtual no es una copia de aquello que se les presenta como contenido de enseñanza sino que necesita de la redescrición y reelaboración a partir de los esquemas de contenidos previos y de la capacidad cognitiva autorregulatoria de estos esquemas. En el mismo sentido no podemos decir que el aprendizaje en entornos virtuales y los materiales que diseñamos para los fines pedagógicos operen de modo tal que permitan una traslación inmediata a la cabeza del estudiante. Es importante que reconozcamos la complejidad intrínseca de los procesos de aprendizaje y sus dominios específicos, entendiendo que las variables intervinientes son siempre multirreferenciales.

Deviene necesario recuperar la voz de Tarasow (2014) quien nos recuerda que la incorporación de tecnología no constituye la solución a una problemática que la excede porque “no es una cuestión exclusivamente tecnológica: es la realización de la posibilidad de recrear espacios de aprendizaje y enseñanza utilizando la tecnología disponible de acuerdo a lo que las ciencias de la educación han aportado al campo del conocimiento sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje.” La tecnología se ha transformado en un “vector de perfeccionamiento y aumento de la inteligencia colectiva” pero la aparición de un nuevo modo de producción, acceso y circulación de saberes requiere un nuevo modo de mediación que contemple estas transformaciones y que posibilite nuevas maneras de construcción de conocimiento y nuevos modos de enseñar y aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. Buenos Aires.
- Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Perosi, M. V. (2018) La hipertextualidad y los materiales para la enseñanza. Una visión contemporánea de la didáctica para la formación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(12), 41-52. <https://doi.org/10.18861/cied.2005.2.12.2753>
- Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo.
- García Aretio, L. (23/03/2020) *Los medios y recursos didácticos. Contextos universitarios mediados*. (ISSN: 2340-552X). Recuperado de <https://aretio.hypotheses.org/3232>
- 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
- Levy, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio / Pierre Lévy: traducción del francés por Felino Martínez Álvarez*.
- Lion, C. (Comp) (2020) *Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.
- Nicastro, S., Greco, M.B. (2009) "Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Perosi, M. (2018) *La hipertextualidad y los materiales para la enseñanza. Una visión contemporánea de la didáctica para la formación superior*. Cuadernos de Investigación Educativa. 2. 41. [10.18861/cied.2005.2.12.2753](https://doi.org/10.18861/cied.2005.2.12.2753).
- Scolari, C.A. ed., *Ecología de los medios*, Barcelona: Gedisa, 2015.

LA MIRADA HACIA LA ESCUELA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Di Donato, Noemí
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La reflexión que voy a desarrollar está ligada a un proyecto que vengo pensando desde hace mucho tiempo en relación con la educación. El primer año de la pandemia nos colocó a todos en situaciones muy complejas. La escuela como espacio donde el conocimiento es albergado quedo expuesto, cuestionado y de alguna manera abandonado. La trama que se entreteteje en la interacción de un sujeto con Otro. El proceso de enseñanza aprendizaje conlleva también la salud mental. Es de suma importancia revisar la conceptualización de la escuela como institución, así como la inclusión que tiene el sujeto en la misma y la mirada que la sociedad tiene de la diversidad. La preocupación está planteada hacia la constitución del sujeto que implica la relación entre individuo y contexto social.

Palabras clave

Mirada - Inclusión - Diversidad - Escuela

ABSTRACT

THE LOOKS TOWARDS THE SCHOOL AS A SOCIAL CONSTRUCTION
The reflection that I am going to develop is linked to a project that I have been thinking about for a long time in relation to education. The first year of the Pandemic placed us all in very complex situations. The school as a place where knowledge is housed, was exposed, questioned and somehow abandoned. The plot that is interwoven in the interaction of one subject with another. The teaching-learning process also involves mental health, it is extremely important to review the conceptualization of the school as an institution as well as the inclusion that the subject has in it and the view that society has of diversity. The concern is raised towards the constitution of the subject that implies the relationship between the individual and the social context.

Keywords

Look - Inclusion - Diversity - School

El cuerpo ocupa un lugar de suma importancia, no es el organismo, es construcción de palabras. En consecuencia, somos sujetos de palabra y como la palabra del Otro nos irrumpe. La escuela pública fundamenta su existencia desde el concepto prínceps de su función "integradora" así como la función "igualitaria". El corpus social interpela en ese sentido dado que la escuela es el escenario donde se produce la relación con otros vínculos

mediatizado por el conocimiento, normas, valores que se van a incorporar a los aprehendidos en la familia, así como también la relación con otros niños diferentes que van a representar ese encuentro con el semejante. Ese encuentro con el diferente, es un encuentro con la diversidad. El encuentro con el Otro no es cualquier encuentro es el encuentro que deja marcas en ambos y eso produce efectos.

¿En este texto reflexivo y puntapié inicial para una investigación surge una pregunta Cómo restablecer la importancia de la institución educativa en este contexto de quiebre de los lazos sociales y de la pauperización de la población? Es de vital importancia que quienes tienen a su cargo la conformación de los ejes de la planificación de la actividad escolar como proyecto de un país con las variables expuestas se interioricen de los distintos escenarios sociales y se construya con actores de otras disciplinas que se advengan a la construcción de contenidos que apunten a la subjetividad.

El psicoanálisis llama sujeto al resultado de un encuentro con el Otro y ese encuentro de subjetivación que se gesta es el "tesoro de los significantes nos dice Lacan" donde se aloja los significantes que tienen que ver con el cuerpo nombrando al sujeto que lo determina y lo encarnan.

Desde esta perspectiva y en el contexto actual se hace necesario focalizar las necesidades de los sujetos teniendo en cuenta abordajes de características preventivas en el desarrollo psíquico social y comunitario. Hay cuestiones de origen época, las redes sociales son herramientas que pueden tener injerencia per se para deslindar esa línea individual que conllevan inscripciones aisladas y en su lugar instalar "yo-nosotros" permitiendo interrogantes deliberativos y adecuados.

La institución escolar se encuentra en una situación de suma precariedad donde se puede apreciar el clima de violencia que subyace en la sociedad en su conjunto, existe un malestar que anula al semejante. Las instituciones escolares por donde circulan niños y jóvenes debe tener en cuenta sus necesidades, condiciones de vida, cultura y posibilidades de su entorno familiar y comunitario ya que como podemos observar la falta de estos conceptos son determinantes en la deserción, así como la ineficacia en las funciones inherentes a la escuela.

Alguna consecuencia de lo anteriormente explicitado se denota en la inquietud desmedida, así como también de inhibiciones en los niños. La inhibición es estar en movimiento, pero ausentes con el reclamo tácito del Otro contenedor. En situaciones es-

colares es el llamado a la presencia de profesionales idóneos preparados para garantizar operatividad en los diferentes procesos que se gestan en una institución para que no se afecte la enseñanza.

Educación es una tarea clave, como sociedad se debe abordar este accionar con suma responsabilidad. La ausencia de la institución educativa durante la pandemia planteó una conmoción que aun hoy nos convoca. La utilización de lo digital mostró la “diversidad” en su multiplicidad de escenarios. Cuando se produce un encuentro con un Real hay un desafío. La posibilidad de muchos de acceder a las clases vía zoom, así como el impedimento para otros que daba lugar en ambos casos a una incomodidad. Todas estas cuestiones se tienen que ir resolviendo más allá del espacio. Acá en esta nueva modalidad de interactuar entre todos se pone en juego la gestión institucional y pedagógica y su relación con los aprendizajes.

Se puede observar la falencia con que muchas instituciones se enfrentaron donde había que identificar un problema, un conflicto para relacionarlo con aspectos conocidos y para eso hay que trabajar interdisciplinariamente.

Nuevamente aparecen esos espacios que deben ser revisados como la formación docente, eje fundamental, así como la capacidad de gestionar. Esto se hace más tangible en época de crisis. ¿Cómo se puede administrar el conocimiento hacia niños que pertenecen a contextos desfavorables? Ahí surge la mirada hacia las adquisiciones de los profesionales de la educación en su formación.

El Real que nos incomoda nos pone en el área educativa a cuestiones que convergen en la mirada hacia el Otro en ese encuentro del lenguaje que es a su vez la manera de mediar entre conocimiento y niño que de ser fallida tiene sus efectos en la salud mental. No es casual la aparición de inhibiciones (como fue explicitado más arriba) timidez, dificultades con el sueño, berrinches, inapetencia y otros síntomas que se hicieron presentes durante el periodo de no encuentro con el Otro en esa interacción diaria que confluyen los vínculos entre sí.

La idea que se persigue está circunscripta a la concepción de considerar a la educación como un componente insoslayable de la construcción social y una coproductora de la subjetividad. La tramitación de ambas cuestiones se efectúa de modos diferentes mediante el abordaje de conocimientos disciplinares, socializando y asociando distintos saberes, diseñando formas organizacionales, incorporando actores, tejiendo vínculos.

Se hace menester confluír en una producción de significados que debe estar inmerso en prácticas culturales donde la escuela es el espacio de los acuerdos de las diferencias.

Otra de las cuestiones que concierne a la escuela es la “integración” de esas diferencias que se anudan con términos como inclusión. Siguiendo el hilo de lo expuesto y con miras a formar parte de la investigación con el fundamento de ser una propuesta que se lleve a cabo. ¿Se tiene que rever estos conceptos para que una integración no constituya una discriminación en

aras de “ser igual” igual a qué? ¿La llamada escuela “común” que significa eso? Convengamos que la institución escolar aloja las posibilidades de un proceso de construcción de aprendizajes de relevancia para todos. Si podemos ahondar acerca de la integración de los saberes más allá de algunos significantes que per se no resuelven lo específico que es la legitimación de las desigualdades ya que los niños que asisten a servicios escolares deficientes tienen menos oportunidades de competir que aquellos que concurren a servicios educativos socialmente más favorecidos.

Lacan plantea “que somos mirados en el espectáculo del mundo” “se podría pensar que realiza la escuela con estos significantes “integración, inclusión” los pone en acto? ¿O solo se emiten como un efecto fascinador?

En función de estos interrogantes tenemos que tener en cuenta que la relación entre las personas genera asimetría y aquí introduzco una dimensión a ser trabajada como la perspectiva de género. Volvemos acerca de la interdisciplinariedad que ya el mismo Freud planteaba en “Mas allá del principio de placer” donde hacía alusión a las interlocuciones de expansión. Algo va a decir cada una de ellas y eso da lugar a la nutrición entre sí. Pensar en el juego con los niños no desde una determinación biológica o desde la caja de herramientas al decir de Foucault sino desde la libertad y la aceptación de la asimetría que convergen en toda interacción humana

Es la época de pensar lo subalterno.

Es prioridad la actualización en términos de lo social y cotidiano.

CONCLUSIONES

Lo expuesto en este texto deja plasmado una línea de investigación para intentar abordar de manera significativa la temática “integración, inclusión” La actividad escolar implica que los alumnos logren su aprendizaje y desarrollo a través de las diferentes herramientas semióticas. Es en la actividad compartida con otros, adecuadamente organizadas que se les permita a los alumnos apropiarse de esas herramientas con el fin de que logre realizarlo de manera autónoma. Para ello, tenemos que replantearnos un proyecto educativo que dé lugar al acceso de aprendizaje que “incluyan” desde la singularidad. Cada uno es “único” con sus potencialidades que deben ser contempladas desde un Diseño Curricular participativo, actual, con la postura de diferentes disciplinas.

La escuela incrementa formas de relación que van surgiendo espontáneamente en la búsqueda de atender las reales necesidades de los niños y que se reconsideran a partir del grado de éxito que van logrando en estos intercambios; procesos de adquisición y construcción de conocimiento por parte de ellos. Para no legitimar desigualdades el trabajo de construcción de proyectos que hagan tangible la idoneidad que permita “incluir, integrar” desde la operatividad y la singularidad, rendimiento académico de los actores y sobre todo el “contexto”. ¿Qué es el contexto? Los espacios que sean asequibles a las necesidades

de cada uno para que no se transforme en un impedimento para la actividad educativa.

Es un proceso que se tiene que tener en cuenta porque de lo contrario asistimos a la situación actual donde la decadencia del impartir enseñanza se plasma en los resultados y se deja de lado la importancia de la educación.

Hay puntos de clivaje que no se puede dejar de considerar.

Participación de los docentes en procesos de formación permanente.

Comparación para la toma de decisiones institucionales y de aula.

La realización de actividades compartidas.

Consideración de los alumnos como sujetos activos promotores de sus aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1997) *Capital Cultural. Escuela y Espacio Social*. México. Siglo XXI.

Corvalan, C. (2019) *Opacidades en la clínica* Editorial Cascada de letras.

Di Donato, N. (2004) *Investigación Magister Gestión Institución y Gestión de aprendizaje*.

Eidelsztein, A. (2022) *No hay sustancia corporal Controversias sobre el cuerpo, la sociedad y el psicoanálisis* Letra Viva.

Freud, S. (2000) *Obras completas Tomo XXI* Editorial Amorroutour.

Lacan, J. (1964) *Seminario 11 Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* Paidós.

Lombardi, G. (2013) *Dialogo analítico* Letra Viva.

Neufeld, M., Thistead, J. (2000) *De eso no se habla...* Eudeba.

Soler, C. (2013) *Identidades precarias* Letra Viva.

EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN ANTE DESIGUALDADES Y VIOLENCIAS POR MOTIVOS DE GÉNERO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS. HALLAZGOS Y DESAFÍOS

Dome, Carolina; Erausquin, Cristina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se basa en un estudio exploratorio que presenta un marco teórico nutrido por enfoques histórico-culturales vygotkianos de la teoría de la actividad, perspectiva de género y de derechos, deconstrucción y re-construcción de concepciones de enseñanza y aprendizaje y cambios de unidades de análisis frente a reduccionismos que convierten las diferencias en desigualdades sociales y educativas. Se indagan narrativas de agentes educativos/as sobre experiencias de intervención en problemas de desigualdades y violencias de género en escuelas, en el contexto del desarrollo estratégico de ESI en Argentina. Se elaboran datos recogidos por Cuestionarios de Problemas de Intervención con Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa, que desarrolló esta línea de investigación en la indagación sobre violencias y con-vivencias escolares. Se abre el diálogo entre conceptos y problematizaciones, reflexiones e interrogantes así como conjeturas sobre fortalezas, dificultades y nudos críticos en apropiación y construcción de herramientas, articulaciones inter-agenciales y mediadores para un aprendizaje expansivo.

Palabras clave

Diversidad - Intervención - Construcción - Escuelas

ABSTRACT

EXPERIENCES OF INTERVENTION AGAINST INEQUALITIES AND GENDER-BASED VIOLENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS. FINDINGS AND CHALLENGES

The present work is based on an exploratory study that presents a theoretical framework nourished by Vygotskian cultural-historical approaches to activity theory, gender and rights perspectives, deconstruction and re-construction of conceptions of teaching and learning, and unit changes. of analysis against reductionisms that turn differences into social and educational inequalities. The work investigates narratives of educational agents on intervention experiences in problems of gender inequalities and violence in schools, in the context of the strategic development of ESI in Argentina. Data collected with Questionnaires of Intervention Problems are elaborated with Complex Analysis Matrix of Educational Professionalization, both of them developed in this line of research, and used by the author in the

investigation of violence and living together at school. A dialogue between concepts and problematizations, reflections and questions is opened, as well as conjectures about strengths, difficulties and critical nodes in appropriation and construction of tools, inter-agency articulations and mediators for expansive learning.

Keywords

Diversity - Construction - Intervention - Schools

Introducción: En el marco de disputas políticas y de sentido, en el año 2006 se sancionó en nuestro país la ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), creando el Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación (2008). Ello fue seguido por nuevas leyes conquistadas por el movimiento de mujeres y disidencias sexo-genéricas, que hoy forman parte del marco normativo que encuadra el programa: La ley N° 26.485 de prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres (2009), la ley 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y la ley 26.743 de Identidad de Género (2012), junto a otras leyes y convenciones internacionales. La creciente visibilidad del movimiento de mujeres, la teoría feminista y los estudios de género, amplió la voz de las perspectivas críticas en educación, dando una importancia cada vez mayor al papel del género en la producción de la desigualdad social y educativa. En ese sentido, los estudios de género en la educación aportan una perspectiva crítica al análisis de la realidad escolar (Lopes Louro 1999, Morgade 2008), enunciando y poniendo en evidencia que los fenómenos sociales, institucionales, grupales y personales están atravesados por relaciones de poder *propias de los sistemas patriarcales* (Serret, 2008). Ello adquiere además rasgos específicos en su relación con otras categorías como la etnia, la raza, la discapacidad y la clase social; condiciones que, lejos de ser naturales, son construidas y están interrelacionadas (Crenshaw, 1989).

Con diferentes niveles de desarrollo, la ESI se ha convertido en una vía de introducción de la perspectiva de género en las escuelas, muchas veces antecedida por demandas estudiantiles para su aplicación efectiva (Faur 2018). En el marco de esos cambios, surgieron nuevas necesidades en materia de formación y capacitación docente; como la creación de postítulos en la temática, la publicación de diversos materiales de trabajo y guías

de implementación por áreas gubernamentales y una ampliación en la oferta educativa en la temática. Surgen interrogantes sobre la apropiación de esos saberes y herramientas en las escuelas y por parte de sus agentes, incluyendo la reflexión sobre cómo se entienden y asumen algunas dimensiones de la desigualdad de género y los recursos institucionales para abordarlas.

El presente artículo se propone indagar en torno a esos interrogantes, a partir de voces de agentes educativos/as sobre sus experiencias en sus contextos de práctica, asumiendo que la perspectiva de género permite dimensionar los fenómenos de desigualdad, analizar sus implicancias e intervenir educativamente para su resolución y/o superación (Lamas 1996). Por ese motivo, en el marco de acciones de formación y capacitación a agentes educativos/as, se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erasquin, Dome 2018) implementados como Instrumentos de Reflexión sobre una Práctica Educativa.

La muestra está integrada por 46 agentes educativos/as de CABA y Provincia de Buenos Aires. Se analizan relatos de docentes, integrantes de EOE y otros/as agentes en contexto de investigación, describiendo problemas, intervenciones, herramientas y resultados de su intervención en situaciones de desigualdad de género, y en algunos casos, se identifican violencias por motivos de género. El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de Investigación UBACyT “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades” (2020-2022); dirigido por Prof. y Mg. Cristina Erasquin.

El interés se centra en describir y analizar el modo en que los/las agentes educativos/as visualizan las situaciones de desigualdad y/o violencia en sus contextos de trabajo, cómo se posicionan ante tales situaciones y en qué entramados participan, sosteniendo la pregunta por el rol educativo de sus prácticas.

Perspectivas que integran el contexto epistémico

Lev Vygotski y la Teoría Histórico-cultural de la Actividad.

Tercera Generación.

Este artículo toma a la *teoría histórico cultural de la actividad*, especialmente la vertiente conocida como Escuela de Helsinki (Engeström, Sannino, 2010), como parte importante de su referencia conceptual. La misma tiene origen en el trabajo de los psicólogos soviéticos Vygotski, Luria y Leontiev. Desde esta perspectiva, la psique está ubicada no en el cuerpo ni en la mente de un individuo, sino en las acciones y actividades mediante las cuales el ser humano se involucra con el mundo. Dirige su análisis a lo que ocurre *entre* los/las seres humanos/as, su interacción con objetos, herramientas y artefactos culturales que sirven de mediación, al estar implicados en actividades colectivas intencionales. Esta teoría recibe la influencia del

marxismo, especialmente por los conceptos de *historicidad* y de *dialéctica*. La *historia*, está siempre presente en la actividad, y la esencia de las unidades de análisis elegidas para la investigación y la intervención no se identifica si los objetos de la actividad humana no son puestos en una perspectiva diacrónica, en la que se muestren sus transformaciones. Por otro lado, hablar de *dialéctica* significa adoptar el principio de que, cuando se está estudiando un sistema en movimiento, los principios de la lógica clásica no son factibles, entre ellos el principio de que la afirmación de un elemento significa la exclusión de su opuesto. En cambio, se opera con una unidad de opuestos en los que un sistema entra en movimiento justamente en función de la contradicción entre fuerzas opuestas, internas al mismo.

A partir de estas ideas, el presente trabajo entiende que el aprendizaje y la educación se dan en un cambiante mosaico de sistemas de actividad interconectados, animados por sus propias contradicciones y por las diversas maneras que tienen los sistemas de actividad de tramitar esas contradicciones sociales e históricas. En ese marco, el *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) es *transformador*, ya que amplía los objetos compartidos por diferentes sistemas en su cruce de fronteras, aportando novedad. Es *horizontal* porque crea conocimiento y transforma la actividad, desarrollando nuevos métodos cognitivos, nuevos modos de hacer las cosas. El aprendizaje expansivo emerge cuando el objeto y el propósito de la actividad son *reconceptualizados*, incorporando un horizonte de posibilidades sustancialmente más amplio que en su anterior funcionamiento.

Perspectiva de género y de derechos en educación

Fainsod (2006) plantea la necesidad de construir una lógica que habilite la discusión sobre la perspectiva de género en terrenos educativos y visibilice las contradicciones, escisiones y dicotomías que emergen en y entre los/las agentes y actores/actrices sociales. Plantea la autora que “las instituciones juegan un papel protagónico en la gestión de discursos y prácticas de socialización y subjetivación, que clasifican a los/las actores/actrices sociales y los/las colocan en diferentes situaciones [...] según sus posiciones (de clase, de género, étnicas)” (Fainsod, 2006, p.67). Sostiene que las diferencias entre hombres y mujeres constituyen los modos de relacionarse y organizar sus vidas, en la que los varones que constituyen la categoría de *lo otro* frente a *lo propio* (hombres heterosexuales). La cultura patriarcal se sostiene en instituciones que legitiman un orden social que tiende a naturalizar las desigualdades e invisibilizar las violencias. Los procesos de inferiorización, discriminación y fragilización operan muchas veces como naturalizaciones, conformando invisibles sociales (Fernández 2009). “Un invisible social no es algo oculto o escondido, sino que —paradójicamente— se conforma de hechos, acontecimientos, procesos y dispositivos reproducidos en toda la extensión de la superficie social y subjetiva” (p.34.) Muchas veces, se trata de violencias menos visibles pero eficaces, que se ponen en juego a través de las desigualdades

en la distribución del poder, de la participación, del dinero. Tales violentamientos constituyen una de las múltiples estrategias de la producción de las desigualdades de género. En el caso de la escuela, se juegan como violencia institucional en el «currículum oculto» y su legitimación actúa sobre una particular operación en las significaciones colectivas, por la cual diferente es igual a inferior, peligroso o enfermo (Fernández, 2009).

Como mencionan Morgade (2008) y Kaplan et al. (2006), las escuelas no son neutras respecto a patrones de género. Reproducen diferencias subjetivas, legitimando y reforzando una mirada que va pautando lo normal/desviado, lo permitido/prohibido para cada sexo. Es así que “la discriminación hacia todos aquellos/aquellas “diferentes” se constituye en un anclaje para otras prácticas de violencia” (Fainsod, 2006, p.67). Se invisibiliza, y por ende naturaliza, la construcción social de categorías de género y la ponderación entre ellas, ocultando la discriminación y violencia que operan en esos procesos.

Perspectiva crítica en Psicología Educacional sobre los saberes acerca de lo escolar

Se retoman las formulaciones de Ricardo Baquero en su crítica epistémica, política e histórica a los *reduccionismos* en los que se suele insistir al momento de producir *saberes acerca de lo escolar*, y que terminan impregnando las prácticas docentes y de otros actores/actrices psico y socio educativos/as, o involucrados/as en la gestión institucional. En el marco del “giro contextualista” (Baquero, 2002), y el cambio en las unidades de análisis de la Psicología Educacional, el tipo de saber a producir sobre lo escolar “reclama formas de implicación diferentes a las usuales, formas de diálogo y trabajo a construir, formas de cooperación y confianza tejidas con paciencia” (Baquero, 2007, p.8). El autor advierte sobre “ciertas simplificaciones” (p.9) en las cuales se suele incurrir, distinguiendo dos formas: la *reducción del individuo* y la *reducción al individuo*, acompañada de las presunciones de verdad sobre el sujeto. La *reducción del individuo* implica unidimensionalizar al/la sujeto y los procesos de su desarrollo, dándole sobre-relieve y autonomía exagerados a los procesos cognitivos. Si se reconocen los otros procesos, se tiende a producir una escisión entre los procesos emocionales, sociales, vinculares y los procesos cognitivos, que aparecen como completamente independientes de los primeros. Por otro lado, la *reducción al individuo* consiste en abordar una situación problema desde el/la sujeto, tomando a lo individual como unidad última y autosuficiente de análisis, con abstracción de los aspectos situacionales. En ocasiones se pueden reconocer aspectos históricos, sociales o culturales del sujeto, pero el recorte se atiende al individuo y sus condiciones, como si fuera un carácter propio del mismo, desconociendo características situacionales del ámbito educativo y separando al alumno/a del vínculo con el/la docente, la dinámica grupal, la dinámica institucional y las normas que las regulan (Baquero, 2007).

Metodología:

El presente trabajo corresponde a un estudio exploratorio. Se administraron *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas* (Erausquin, Dome 2018) a 46 agentes educativos/as participantes en Seminarios de Posgrado de la UNMDP y cursos de capacitación organizados por la Asociación Civil Red de Psicologxs Feministas. En dichas instancias, se abordaron problemáticas relativas al presente trabajo, por lo cual la administración de los cuestionarios se aplicó de forma dialogada entre el proceso de escritura reflexiva individual y la participación en procesos grupales de aprendizaje y reflexión sobre la práctica.

Caracterización de la muestra: A) Rol profesional: 10 agentes son profesores/as en el nivel secundario, 10 son docentes en el nivel primario y 1 agente directiva del nivel primario. 5 agentes son docentes del nivel inicial y 7 del nivel superior, 7 agentes son integrantes de EOE, y 6 integran programas educativos que intervienen en territorio escolar; B) Antigüedad: mayoritariamente, tienen menos de 10 años de antigüedad en su profesión: 16 agentes poseen entre 0 y 5 años; 15 agentes entre 5 y 10 años; 4 entre 10 y 15 años, 3 entre 15 y 20 años y 8 poseen más de 20 años en la profesión; C) Zonas en las que trabajan: 26 agentes, en Provincia de Buenos Aires, 18 en CABA y 2 en otras provincias (Salta y Santa Cruz), pero realizando capacitación en Provincia de Buenos Aires; D) Género: 40 agentes son mujeres y 6 varones; E) Formación específica: de 46, sólo 11 agentes poseen formación previa en temáticas de género y/o ESI.

Para la elaboración cualitativa y cuantitativa de los datos recogidos con los Cuestionarios, se aplicó la *Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de la Intervención educativa sobre problemas situados en contexto escolar* (Erausquin, Zabaleta, 2014, en Erausquin, 2019a). La *unidad de análisis* es “modelos mentales de intervención profesional 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 educativa 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 compatible con el “giro contextualista” (Baquero 2002). La Unidad de Análisis Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo 1997, Rodrigo y Correa, 1999), es utilizada en el plano metodológico para analizar los relatos y articularlos con categorías de abordaje que se proponen en el presente artículo. El análisis multidimensional brindó la posibilidad de estudiar en profundidad cada relato. La identificación de frecuencias permitió conocer algunas características recurrentes en la muestra. Se analizan diferencias significativas entre los MMS de los/las agentes educativos/as - con frecuencias mayores del 10% -, o diferencias de predominio de Indicadores, en cada Eje

y Dimensión de la *Matriz Multidimensional de Análisis*, a modo exploratorio, dado que las muestras no son estadísticamente representativas. El análisis de contenido, (Bardin, 1986), posibilita identificar qué tipos de problemas nombran como “desigualdad de género” o “violencia”, dónde están localizados, cómo son construidos, qué perspectivas participan en esa construcción y qué apropiación desarrollan los/as agentes de las perspectivas y demandas de otros/as agentes en torno a los problemas.

Discusión de los hallazgos:

Con relación a investigaciones realizadas previamente (Dome, 2018; Erausquin y Dome, 2018; Erausquin, 2019), en esta muestra no hay relatos en los que los/as agentes enuncien que no identifican ninguna situación de desigualdad de género en sus contextos de práctica. Si bien ello puede deberse a características particulares de los/las nuevos/as agentes que aportaron sus relatos, también es posible que la variable temporal histórica, en un contexto de inclusión progresiva de la ESI (Morgade, 2015), esté surtiendo efectos en la visibilidad de este tipo de problemáticas.

Del análisis multiaxial de los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo 1997), presentados en el *Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología (Dome, Erausquin, 2022) emergen **fortalezas** en la profesionalización docente ante **situaciones-problema** de desigualdad de género: se destacan la visión de la complejidad de los problemas, el uso de inferencias y la especificidad del rol del/a agente educativo/a en el relato de la situación, pero también emergen las **dificultades** en lo referente a la escasez de conceptualizaciones teóricas o modelos de trabajo en el campo de las disciplinas de pertenencia. La especificidad profesional se presenta en la mayoría de los relatos de forma muy acotada y sin interacción con otras disciplinas en la explicación del problema. La ausencia de **multivocalidad** (Engeström, 2001) nítida en la identificación de perspectivas diversas y diferenciadas; la ausencia de alguna identificación de **conflicto** en la dimensión interagencial o institucional, y la de señalamientos explícitos de la dimensión **ética**, configuran **nudos críticos**, y desafíos abiertos en la profesionalización educativa.

Asimismo, son acotadas las explicaciones e **historizaciones** del problema, con tendencia a la descontextualización, a la individualización y/o a la definición social exclusiva del mismo. La dificultad para recuperar aspectos históricos en la visión de las problemáticas (Engeström, 2001) puede obstaculizar la identificación de **tensiones** presentes en los sistemas de actividad, lo que tiene correlato en el plano de las intervenciones. En ese orden, se destaca que la mayoría de las situaciones relatadas son hechos concretos, eventos en los que la desigualdad muchas veces constituye una ruptura o una forma de violencia explícita. Ejemplo:

“En una ocasión el reto fue tocarle las tetas a una compañera, pero el desafiado se negó y en otra fue “apoyar” a otra compañera y el desafiado aceptó y la apoyó (...) El nene dijo que era un

desafío igual a cualquier otro. Uno de los temas que se trabajó fue la cosificación de las compañeras”.

En esos casos, las situaciones son reconocidas y explicitadas, a la par que se enuncian acciones para su superación. Pero no aparecen las acciones vinculadas a la problematización de condiciones estructurales de desventaja y desigualdad de los géneros, de carácter continuo y/o permanente en la escena social-educativa, ni sobre el rol reproductivo o performativo de la escuela de tales condiciones. Se denota como **desafío** la elaboración conceptual de las problemáticas, un punto de interés para las acciones de formación y capacitación a desarrollar en adelante.

En cambio, los relatos de situaciones que, en la mayoría de los ejes de análisis, obtuvieron puntajes entre indicadores 4 y 5, tienen características destacadas, a profundizar. En algunos casos, se incluye una lectura de carácter estructural y/o sistémico sobre la desigualdad, por ejemplo: *“han sido infinidad de situaciones que uno vive respecto a la desigualdad de género. Desde las diferencias de oportunidades por ser mujeres hasta el poco lugar para intervenir desde nuestro rol en instituciones”.* Y en algunos casos se incluyen señalamientos críticos sobre el rol escolar en la re-producción de desigualdades:

Caímos en la cuenta de aquellas prácticas que realizamos en la escuela de manera automática, que continúan acentuando esas diferencias que desde el discurso sostenemos haber superado. Surgen cuestiones como éstas: continuamos separando a los alumnos en filas de nenas y filas de nenes, realizamos conteo de nenas y de nenes presentes en el aula y lo escribimos en el pizarrón.

Acerca de las **intervenciones**, emergen fortalezas en el carácter específico disciplinar de las intervenciones, con apertura a la interacción con otras disciplinas en el plano de las acciones y decisiones, lo que contrasta con el enfoque de la situación-problema. Los y las agentes mayormente se mostraron implicados/as en la resolución de conflictos, reconociendo en su mayoría las situaciones de desigualdad, con distancia y objetividad en la caracterización. La implicación supone articulación entre compromiso y distanciamiento (Elías 1989, en Kaplan 2006) en una dialéctica de relaciones constitutivas. Ello puede haber posibilitado que la mayoría de los/las agentes hayan analizado la situación más allá de la victimización del sujeto y relatado acciones de ayuda efectiva con un rol activo frente a la desigualdad, aunque ayuda e indagación aparecen en algunos casos como procesos indiferenciados.

Las dificultades residen en la articulación entre diferentes destinatarios/as de la intervención y la inclusión de acciones sobre sujetos, tramas vinculares e instituciones, relacionadas entre sí. Los/as destinatarios/as de las intervenciones fueron estudiantes ubicados/as como sujetos del aprendizaje de nuevas formas de relación o representación ante las desigualdades de género, pero en la mayoría de los casos, **no lo fueron** otras personas **adultas**: directores/as, orientadores/as, preceptores/as, familiares.

Otra dificultad consistió en la articulación de diferentes objetivos de intervención: la mayoría enunció acciones dirigidas a un objetivo único, por lo general consistente en *enseñar* algo acerca de las fuentes o motivos que sustentan los problemas de desigualdad. Tales características correlacionan con la unicidad de las herramientas, enunciadas como “Taller”, “Jornada” o “Actividad de reflexión con el grupo”, ante situaciones que revisten gran complejidad y posiblemente requieren acciones sistemáticas sostenidas en el tiempo. Un ejemplo:

Situación-problema:

En un primer año de la escuela secundaria, estudiantes varones y mujeres se vinculan de manera agresiva constantemente. Se empujan, insultan, golpean en el trato cotidiano. Los/as adultos y adultas de la institución, les llaman constantemente la atención, poniendo especial énfasis en el caso de las mujeres, a quienes indican que “son chicas, no se traten así”. En algunas oportunidades, estos tratos devienen en situaciones de mayor tensión, agresividad y violencia, en las que los y las estudiantes se pelean con golpes e insultos

Intervención/herramientas:

*Trabajé en colaboración con el equipo directivo y con un grupo de docentes para realizar un taller debate en torno a la convivencia y las situaciones que surgían en el trato cotidiano (mencionando también estereotipos vinculados al sistema sexo-género). Terminamos con una conclusión grupal y algunas líneas de acción futuras propuestas a la escuela. El espacio del taller les sirvió para repensar el modo en que construían sus vínculos. Al respecto, se detecta una tendencia en la muestra: una actividad grupal determinada, en un dispositivo específico y acotado en el tiempo, como respuesta ante una diversidad de tensiones y problemas. Lo que advierte sobre posibles y nuevas “simplificaciones”: Si se ha reconocido en la bibliografía como problema la *reducción al individuo* (Baquero, 2007) en la intervención psicoeducativa, aquí se presenta un nuevo reducto: “*el grupo*”. Quedando éste escindido de las tramas institucionales, sociales e históricas, y en algunos casos desjerarquizando el abordaje individual que algunas problemáticas requieren, en el marco de acciones articuladas. A modo de ejemplo, ante un caso de violencia y discriminación a un estudiante transgénero, un agente comentó que su intervención se basó en lo siguiente:*

Los objetivos son transmitir información, educar, en el marco de las nuevas leyes facilitadoras de derecho. Para adquirir herramientas para aceptar las diferencias, el respeto por las distintas identidades. Que sepan diferenciar entre género, sexo biológico, identidad de género. Brindar conocimiento que permita, un cambio de mirada, que no dé lugar a la discriminación.

En otra situación muy diferente, acerca de una niña que quiso visitar a su padre preso por haber ejercido violencia de género, la agente comentó:

Por mi parte, decidí no profundizar mucho más en la cuestión y sólo brindarle mi escucha activa para que pueda sentir alojado su malestar y angustia (...) Esta situación la trabajamos a

posteriori, y aprovechando que desde el EOE iban a abordar la problemática de la violencia de género, en el marco de 3 de junio, elegimos sumarnos a planificar un taller conjunto con los/las niños/as. En ese taller, abordamos distintos derechos que se veían vulnerados en las situaciones de violencia desde la perspectiva de los/las chicos/as mediante una actividad en donde grupalmente tenían que elegir recortes de diarios y revistas en los que se vieran reflejados actitudes y estereotipos de género (...).

El interrogante que surge es si persiste una concepción de tipo “iluminista”, en el sentido de suponer que las herramientas que la escuela brinda, en términos de conocimiento e información, sean suficientes por sí mismas para modificar conductas, situaciones y condiciones de desigualdad, violencias y vulneración de derechos. Desde la lectura que aquí se realiza, ello tendría un correlato en la complejidad de la acción y su expansión en el sistema de actividad (Engestrom, Sannino, 2010). La intervención, al no contar con suficiente indagación, historización y análisis previo, se limita a eventos puntuales, con acciones y herramientas de tipo único, pero de las cuales se espera un alcance superior, sin una revisión de formatos de la tarea, de las prácticas institucionales, del dispositivo pedagógico y de las relaciones inter e intra sectoriales.

Asimismo, existieron otros relatos (alrededor de 16), que reflejaron intervenciones en las cuales las decisiones no sólo se tomaron teniendo en cuenta la opinión de otros/as agentes, sino que además se relataron acciones articuladas, vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con variedad de herramientas. 11 relatos, de esta muestra de 46, enunciaron diferentes objetivos previos a la intervención, lo que contrasta con los resultados generales. Se destaca que en esos relatos, las acciones permitieron construir *entramados* que vincularon saberes epistémicos con problemas de desigualdad, sosteniendo una mirada educativa en la articulación entre agencias escolares y extraescolares. Ejemplo:

La escuela secundaria (...) convoca al Centro de Orientación Familiar, equipo interdisciplinario distrital, a fin de intervenir en dicha situación de alta complejidad. De manera corresponsable y junto a la escuela de educación especial, se realiza presentación al Servicio Local. (...) A partir de allí se inicia una intervención intersectorial que continuará en el año 2020, con la particularidad del inicio de la pandemia y el dispo (...) Se trabaja la alfabetización desde propuestas vinculadas a la ESI. Además se proporcionan materiales para que puedan confeccionar barbijos, tarea tomada también como contenido a ser trabajado desde distintas áreas curriculares y de cuidado por la pandemia (...) sumando luego al área de infancias y juventudes del ministerio de salud, para realizar un acompañamiento psicológico de manera remota.

Reflexiones Finales

Las desigualdades de género constituyen un problema de intervención para la gran mayoría de los agentes, a la vez que se advierten diferentes profundidades en la visibilidad del problema y su inserción en la trama institucional, con dificultades en la historización. Las situaciones son detectadas desde una perspectiva sensible y atenta, de reconocimiento de la desigualdad; pero la mayoría de los agentes no interroga ni revisa críticamente las condiciones estructurales de desigualdad de los géneros, ni refiere al rol reproductivo o performativo de la escuela de tales condiciones.

En ese marco, y especialmente en miras a la formación y capacitación de agentes escolares; las problemáticas enunciadas pueden fortalecerse mediante la construcción de problemas que tomen la historia, el conflicto y el desarrollo en consideración (Engeström, Sannino, 2010), para contrarrestar lo que muchas veces se enuncia como respuesta instantánea y acotada. Y a partir de ello, construir nuevas herramientas y aumentar la disponibilidad y accesibilidad de un conjunto de mediadores externos o inter-sectoriales, que ayuden a resolver y abordar las situaciones-problema. En esto mismo radica la *doble estimulación* en Vygotski (1931-2006): un primer estímulo es el problema, y uno segundo son los mediadores que contribuyen a su resolución. Ello implica poder hacer algo sobre lo que nos afecta, pero a su vez lograr cierto distanciamiento objetivante y conceptualizador, lo que requiere de un marco epistémico sólido, apoyado en la historia, con sentido estratégico (Erausquin, 2013), en pos de conceptualizar lo que nos pasa y cómo cambiarlo.

Al respecto, esta propuesta de indagación se propone continuar desarrollando los siguientes interrogantes ¿Cómo se convierten las y los agentes educadores/as en sujetos conscientes de sus derechos, de su fuerza y potencia, de los entrelazamientos de las dominaciones y de la posibilidad de nuevos entramados, a través de encuentros que generen legitimidades en la polifonía, la libertad y la igualdad? La inter-agencialidad (Engeström, 1997, en Erausquin, 2013), emerge como un camino posible para revisar el guión de la escuela moderna como reproductor de desigualdades, con sus arbitrarios culturales performativos de los géneros. Y también emerge para descubrir - no sólo desde la escuela, pero no sin ella - un camino para abrir perspectivas de visibilidad, entretejiendo aperturas, desnaturalizando "lo dado", animando giros de conceptualización, en un entramado polifónico, ético y político de voces y sentidos, que libere potencias de saber, de vida y futuro para todxs.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas Fernández, G. (1995) Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. *Estudios y Ensayos*. Universidad de Málaga.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, (98), 2002, 57-75 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- Baquero, R. (2007) Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Del estante.
- Bardin, L. (1986) El análisis de contenido. Ediciones Akal.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum* 140: 139-167.
- Derrida, J. (1997) Una filosofía deconstructiva. *Zona erógena*, 35. Disponible en: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm
- 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. (2019) Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos. *Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI 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. (2020) Educación Sexual Integral y Prácticas Educativas Innovadoras. *Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea).
- Dome, C. y Erausquin, C. (2018) Intervenciones docentes ante la desigualdad de género en la escuela. *Memorias del II Congreso Internacional de Victimología*, 480-497. Facultad de Psicología UNLP. ISBN: 978-950-34-1684-6. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77554>
- Dome, C., Erausquin, C. (2022) Educación sexual integral en proceso. Voces de agentes educativos y experiencias de intervención en problemas de desigualdades/violencias por motivos de género. *Anuario de Investigaciones*, Vol. XXVIII, Psicología Educativa y Orientación Vocacional, 2021. ISSN 0329-5885 (imp)1851-1686 (en línea).
- 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.

- Engeström, Y., Sannino, A. (2010) Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges, *Educational Research Review*, (5) 1, 1-24.
- Erausquin, C. (2013) La teoría histórico-cultural de la actividad como artefacto mediador para la construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista Segunda Epoca*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. 13 (173-197).
- Erausquin, C. (2019a) *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. Edición digital. PsiDispa.
- Erausquin, C., Andrades-Moya, J., Corvera, G., Autora 1, Galiñanes Arias, A., Hernández-Ortiz, S., Lira González, J., Mazú, A., Quintana Avello, I., Quiñones Peña, J. P., Sánchez, J. M., Salas, G., Scholten, H., Villamar Bañuelos, A. y Villanueva Badillo, F. (2019) *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina-Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (edición digital 2.09). PsiDispa.
- Fainsod, P. (2006) Violencias de género en las escuelas. En - Kaplan, C. (dir.); *Violencias en plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. En Miño y Dávila Bs. As.
- Faur, L. (2018) La mar no estaba serena. *Revista Anfibia* del 20 de julio de 2018. ISSN 2344-9365. UNSAM. Buenos Aires. Recuperado el 11 de junio de 2021 de: <https://www.revistaanfibia.com/la-mar-no-esta-serena/>
- Fernández, A.M. (2009) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias* - 1a ed. - Nueva Visión.
- Kaplan, (dir.); Castorina, Kantarovich, Orce, Brener, García, Mutchinick, y Fainsod. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las Violencias en la escuela*. Miño y Dávila.
- Lamas, M. (1996) La perspectiva de género, *Revista La Tarea* N° 8, 1-10. Recuperado. En https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Lopes Louro, G. (1999) Pedagogías de la sexualidad, en *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Autentica.
- Matos, M., Paradis, C. (2013) Los feminismos latinoamericanos y su compleja relación con el Estado: debates actuales. Iconos. *Revista de Ciencias Sociales* [en línea] 2013, en: ISSN 1390-1249.
- Ministerio de Educación de la Nación (2017) *Resultados de primaria y secundaria a nivel nacional*. Aprender 2017. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2017/reportes-nacionales>.
- Morgade, G. (Comp.) (2008) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. - 1a ed. - La Crujía.
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo epistémico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo M.J. y Arnay J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Aula XXI.
- 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.
- Vygotski, L. (1931-2006) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Tercera reimpresión. Crítica.

CRUCE DE FRONTERAS Y APRENDIZAJE EXPANSIVO ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELAS. ESCENARIOS EDUCATIVOS ATRAVESADOS POR PANDEMIA COVID 19 Y DESAFÍOS DE LA PRESENCIALIDAD

Erausquin, Cristina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El trabajo enfoca el cruce de fronteras como desafío de construir un objeto común compartido entre Universidad y Escuelas y entre Extensión e Investigación sobre Prácticas Psicoeducativas. Se analizan experiencias de estudiantes y graduados de Psicología, antes y después de la práctica extensionista en escuelas secundarias, recogida por Instrumentos de Reflexión administrados a fines de 2021 e inicios de 2022, con los desafíos de la presencialidad obligatoria en instituciones educativas. El marco epistémico del Proyecto de Extensión “Cuerpos, Lazos Sociales y Convivencias” de Facultad de Psicología UNLP incluye: “giro contextualista” en Psicología Educacional, “vivencia” - pereshivania - desde Vygotsky como unidad de análisis de la conciencia y aprendizaje expansivo desde la Teoría de la Actividad de Engeström. Instrumentos de Reflexión, Crónicas de Encuentros -entre extensionistas, investigadores, docentes y estudiantes de secundaria - y Talleres, posibilitan apreciar significados y sentidos que crean y re-crean los actores, aprendizajes, cambios, roles y conflictos. Las dimensiones de historización, multivocalidad y contradicciones, atraviesan la relaciones entre agentes de diferentes sistemas. Se identifican condiciones favorables y dificultades para construir colaborativamente en inter-animación dialógica perspectivas comunes sobre problemas e intervenciones, en contextos de pandemia y aislamiento, surgiendo interpelaciones, resistencias, empoderamientos, puntos de apoyo y antídotos contra encapsulamientos.

Palabras clave

Vivencias - Aprendizaje expansivo - Interpelación - Cruce de fronteras

ABSTRACT

BORDERING-CROSS AND EXPANSIVE LEARNING BETWEEN UNIVERSITY AND SECONDARY SCHOOLS. EDUCATIONAL STAGES CROSSED BY COVID 19 PANDEMIC AND CHALLENGES OF FACE-TO-FACE MODE

The work focuses on border crossing as a challenge to build a common object shared between University and Schools and

between Extension and Research on Psychoeducational Practices. Experiences of Psychology students and graduates are analyzed, before and after the extension practice in secondary schools, collected by Reflection Instruments administered at the end of 2021 and the beginning of 2022, with the challenges of compulsory presence in educational institutions. The epistemic framework of the Extension Project “Bodies, Social Bonds and Coexistence” of the Faculty of Psychology UNLP includes: “contextualist turn” in Educational Psychology, “experience” - pereshivania - from Vygotsky as a unit of analysis of consciousness and expansive learning from the Engeström’s Activity Theory. Instruments of Reflection, Chronicles of Encounters - between extensionists, researchers, teachers and high school students - and Workshops, make it possible to appreciate meanings and senses that actors create and re-create, their learning, changes, roles and conflicts. The dimensions of historization, multivocality and contradictions go through the relationships between agents of different systems. Favorable conditions and difficulties are identified to collaboratively build in dialogic inter-animación common perspectives on problems and interventions, in contexts of pandemic and isolation, arising interpellations, resistance, empowerment, points of support and antidotes against encapsulation.

Keywords

Experiences - Expansive learning - Interpellation - Crossing of borders

Introducción

En este trabajo, se presentan hallazgos del Proyecto de Investigación I+D (2020-2021) de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata: “Entramados de con-vivencias y aprendizaje estratégico. Inclusión educativa de sujetos de derechos en contextos atravesados por desigualdades sociales”. Se visibilizan articulaciones entre políticas públicas, avances de la ciencia, y significados y sentidos que crean y re-crean diferentes actores sociales en su práctica. Es destacable su reflexión sobre la inclusión, la diversidad y la equidad en las

instituciones educativas, y su contribución a la salud y el desarrollo de potencias de la subjetividad. Se exploran condiciones y posibilidades de una *praxis* de Extensión Universitaria en escuelas secundarias, en la que participan estudiantes, graduados y docentes, reelaborada metacognitivamente entre un Proyecto de Extensión y un Proyecto de Investigación, en una Unidad Académica de Psicología de una Universidad Pública. El Proyecto profundiza una línea de indagación sobre la formación de psicólogos en el campo educativo, y en el mismo también participan estudiantes, graduados y docentes. Los y las extensionistas son *agentes en formación en el campo psico-socio-educativo*, que desde distintos roles realizan intervenciones, las problematizan, *toman parte y son parte* de escenas educativas. En ocasiones, *genérase aprendizaje expansivo y estratégico* entre sistemas sociales de actividad, Universidad y Escuela Secundaria, con inter-animación dialógica entre diferentes perspectivas en un *cruce de fronteras* entre Extensión e Investigación (Engeström, 2001), caracterizado por la implicación y apropiación recíproca. Se conforma un entramado reflexivo colectivo, a partir de vivencias, intereses, deseos, en plena crisis de la escolarización con Pandemia y ASPO, en 2020 y 2021 y frente a desafíos de presencialidad y continuidad pedagógica post-pandémica en 2022. La *devolución o intercambio reflexivo* entre Proyecto de Investigación y Proyecto de Extensión impacta en cambios de la planificación del desarrollo del Proyecto de Extensión en 2021-22, vinculados a nuevas situaciones desafiantes en las escuelas, con DISPO y presencialidad fluctuante: habilitada primero, suspendida después, retomada en modo bimodal y administrada ahora en forma completa y continua, en medio de una complejidad de vicisitudes.

Marco epistémico que comienza con interrogantes.

Pensar para transformar, hacer camino en la errancia, es armar un saber-hacer incómodo, perturbador. Una *“caja de herramientas”* que no responde a ningún patrón más que a la necesidad social y el derecho a ser y a vivir de todos, que interrumpe “lo dado” y sospecha de toda diferencia que se torna desigualdad. ¿Qué significa y aporta el *cruce de fronteras* para deconstruir la enseñanza, la escuela, la academia, que construyó el paradigma moderno? *Deconstruir* no es destruir, sino analizar críticamente los modos en que hemos sido formados. Es interpelación recursiva, desnaturalización de lo que genera dominio, poder, asimetría, de unos sobre otros y por eso tiene valor y consecuencias ético-políticas.

Sostiene Engeström (2001) que en las transformaciones importantes de nuestra vida personal y las prácticas que desplegamos en las organizaciones, necesitamos aprender nuevas formas de actividad que aún no están. *Son aprendidas mientras están siendo creadas*. La deconstrucción puede hacer lugar a la novedad, la creatividad, la vitalidad, al salir del encapsulamiento reproductivo.

El aprendizaje y la educación necesitan un cambiante mosai-

co de sistemas de actividad interconectados, animados por sus propias contradicciones y por las maneras que tienen los y las agentes de tramitar contradicciones sociales e históricas, aportándose unos a otros la novedad de su diversidad. La teoría histórico-cultural de la actividad (CHAT) fundamenta el *aprendizaje expansivo* y lo desarrolla en cuatro generaciones (Engeström y Sannino, 2020, en Erasquin y Funes Molineri, 2022). Engeström resume la Tercera Generación de CHAT en cinco principios (Engeström, 2001, p. 3): 1.-Unidad de análisis: constituida por dos sistemas de actividad en interacción como mínimo. 2.-Multiplicidad de voces o multivocalidad de los sistemas. 3.-Historicidad: los sistemas de actividad se transforman en el tiempo. 4.-Contradicciones: son fuente de cambio y desarrollo, acumulan tensiones que pueden provocar disturbios pero también innovaciones. 5.- A partir de contradicciones, son posibles transformaciones expansivas. *Dos o más sistemas construyen colaborativamente un objeto/objetivo dinámico parcialmente compartido*. (Engeström, 2001, p.5). El *aprendizaje expansivo* es superador y transformador ya que amplía los objetivos compartidos por los sistemas. Es un aprendizaje *horizontal* que crea conocimiento y transforma la actividad desarrollando nuevos métodos cognitivos sin que sean notados. “A través del aprendizaje expansivo el sistema de actividad podrá resolver sus contradicciones incorporando formas diferentes de funcionamiento”. (p.7). Tiene lugar cuando el objeto y el propósito de la actividad de un sistema son *reconceptualizados*, incorporando un horizonte de posibilidades más amplio que en su anterior funcionamiento (ibid).

Aprendizaje y Enseñanza en Escuelas Secundarias, después de Pandemia y ASPO

Con o sin Pandemia y ASPO, ya no es posible reducir la enseñanza y el aprendizaje a una planificación, una propuesta o la confección de una tarea o muchas, en base a contenidos curriculares estancos. La Pandemia, circunstancia que ha atravesado y atraviesa al planeta, - como también el cambio climático, la guerra de Ucrania, el alineamiento polarizado de naciones generando tensiones máximas o buscando en modo salvaje el exterminio de una parte para triunfo absoluto de otra - destacó más nítidamente la urgencia de interrogarnos el qué y el para qué. La educación necesita continuar transformándose en una actividad inter-trans-disciplinaria y compartida de interrogación y problematización, frente a tanto riesgo de vida del planeta. Al construirse una “zona de desarrollo próximo”, para Lev Vygotsky (1934-1996), no sólo aprende el alumno, sino el alumno y el docente, y ambos enseñan y ambos también aprenden, aprendemos (Labarrere, 2017). Adultxs, niñxs, adolescentes y jóvenes participan de una comunidad de trabajo, que hace espacio para nuevos significados, para apropiarse recíprocamente de sentidos, intereses, habilidades y deseos. Plantea Laurence Cornu que acompañar es cuidar de los que aprenden, aprendiendo a cuidar de lo común (Cornú, 2018). Por ello las intervenciones en educación no pueden sólo dirigirse a alumnx, sino también a

docentes, padres, familias, profesionales. ¿Qué fue la escuela en pandemia? Intentó caminos, abrir ventanas en los muros y atravesar puertas. La inclusión requiere que se despliegue para todos, en pandemia, con ASPO, DISPO, y con presencialidad. Esas puertas son también para aprender otras formas de hacerlos lugar los adultos en las escuelas

Objetivos

Analizar *modalidades del aprendizaje expansivo que emergieron* en un Proyecto de Extensión “Cuerpos, Lazos sociales y Convivencias.”, a través de la práctica de aprender que desarrollaron estudiantes, graduados, tutores del Proyecto Extensionista, con estudiantes y docentes, orientadores y directivos de 6° año y 1° año de escuelas secundarias públicas en La Plata, Berisso, Ensenada y Florencio Varela.

Analizar el *aprendizaje estratégico* que se desplegó en y entre ellos y nosotros, investigadores, en un trabajo inter-agencial entre diferentes sistemas sociales de actividad: escuelas secundarias, Proyecto de Extensión, y Proyecto de Investigación, al cierre del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio y comienzo de Presencialidad en la Escolarización.

Metodología

Análisis cualitativo de 6 *Instrumentos de Reflexión sobre Experiencia de la Práctica Extensionista* (Erausquin et al., 2014), administrados a estudiantes, graduados y tutores del Proyecto de Extensión. Dos de ellas son actualmente Graduadas y participan del Proyecto de Extensión desde principios de 2000, siendo Estudiantes Avanzadas. Dos son la Directora del Proyecto de Extensión y la Supervisora Asesora Externa, Directora del Proyecto de Investigación. Dos son Estudiantes, una de ellas se incorpora al Proyecto de Extensión al inicio de 2022. Para la elaboración cualitativa y cuantitativa de los datos, se aplicó la *Matriz de Análisis Dimensiones, Ejes e Indicadores de Intervención educativa en contexto escolar* (Erausquin, 2019). La *unidad de análisis* es “modelos mentales de situaciones-problema de intervención psico-educativa en escuela” (Rodrigo y Correa, 1999). Se distinguen cuatro **dimensiones**: a. **Situación problema en contexto**; b. **Intervención**; c. **Herramientas utilizadas**; d. **Resultados y atribución**. En cada dimensión se despliegan **ejes**, que configuran recorridos y tensiones del proceso de profesionalización. En cada eje se distinguen **cinco indicadores**, que implican diferencias cualitativas entre modelos mentales en dirección a un enriquecimiento de la práctica compatible con el “giro contextualista” (Baquero 2002). Se analizan diferencias significativas entre MMS de agentes educativos/as en predominio de Indicadores, a modo exploratorio, ya que la muestra no es estadísticamente representativa. El *análisis de contenido* identificar qué tipos de problemas nombran, dónde están localizados, cómo son construidos, qué perspectivas participan y qué apropiación desarrollan los/as agentes de las demandas de otros/as agentes en torno a los problemas. Luego, se utiliza para el aná-

lisis cualitativo y cuantitativo la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* (Erausquin, 2019) construida en el Proyecto de Investigación de Facultad de Psicología UNLP. Se analizan en este trabajo: **Dimensión V** “Aprendizaje de la experiencia, cómo y a quiénes se atribuye”, **Dimensión VI** “Cambios necesarios en la Intervención futura”, **Dimensión VII** “Roles, funciones e interrelaciones entre Actores”, agregando aproximaciones a **Dimensiones VIII, Historicidad, IX, Multivocalidad y X, Contradicciones**, consideradas claves del *Aprendizaje Expansivo en Tercera Generación de la Teoría Histórico-cultural de la Actividad* (Engeström, 2001-2020). El análisis permite ponderar *fortalezas y nudos críticos* en relación al “giro contextualista” (Baquero, 2002) y al “aprendizaje expansivo” (Engeström, 2001) de estudiantes, graduados y tutores del Proyecto de Extensión

Hallazgos de la Indagación. Por razones de espacio y tiempo el análisis se centra en la Dimensión I Situación Problema, con algunas referencias a Dimensiones II, III y IV, Intervención, Herramientas y Resultados, de la *Matriz de Profesionalización Psicoeducativa* -, y luego, en Dimensiones V, VI y VII de la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* (Marder, Erausquin, 2018, en Erausquin C., 2019).

Situación Problema. Historia y Contexto. Directora del Proyecto de Extensión

En 2020, año marcado por la pandemia y la propuesta de continuidad pedagógica indicada por el gobierno, el intercambio con estudiantes de 6to año de la Escuela Secundaria X lo sentimos muy auspicioso, recibimos cuadernillos de más de la mitad de lxs estudiantes. También las docentes, que recibieron a dos de lxs coordinadores de nuestro equipo, se mostraron muy bien dispuestas. Por eso, esta y otra escuela fueron elegidas para profundizar el intercambio en 2021. La apuesta ese año fue sumar a estudiantes de 1er año de la secundaria. Se pretendía que “los que se van”, de 6º, intercambien con “quienes se inician”, de 1º.; propuesta que nos pareció prometedora. Se sumaron así reuniones con docentes, alentadas por la Directora de una escuela, quien pareció aceptar la propuesta. En el año 2020 la escuela, a través de las entregas de bolsones de comidas, algunas comunicaciones sincrónicas y envío de tareas, pudo sostener el contacto con estudiantes y familias. El trabajo desde las casas de los docentes permitió cierta continuidad. Y entre estos contactos nos entramos.

El año 2021 fue con modalidad mixta, circunstancias marcadas por el contexto pandémico con la segunda ola de casos. Se destacan disputas de tono político partidario sobre el mandato para que lxs estudiantes estén en la escuela; sindicatos apoyando a docentes, representantes del partido opositor insistiendo con la virtualidad ... El inicio fue presencial, luego virtual y con retorno a la presencialidad a mediados del año. La vuelta a la presencialidad pareció poner sobre el tapete cierta falta de entusiasmo, cansancio y discontinuidad en el trabajo docente. Sumado a la

suspensión de clases por problemas edilicios y falta de agua. Se registró que hubo estudiantes que no retornaron o lo hicieron de manera irregular en su asistencia, más que antes de la pandemia. Las dificultades de aprendizaje también se profundizaron. Las exigencias burocráticas de las autoridades distritales fueron variadas. Todo ello contribuyó a que la escuela "pública" de gestión estatal, que atiende a los sectores más pauperizados, vuelva a ser el centro de los problemas, no constituyéndose como espacio de rutinas, compromisos y aprendizajes.

Acerca de la intervención: ¿Quién/es decidió /ron la intervención? **b.** ¿Objetivos? **c.** ¿Sobre qué o quién/es se intervino?

Relate las acciones de la intervención

La intervención fue decidida en conjunto, con un rol relevante de las extensionistas estudiantes, que diseñaron los tres cuadernillos enviados en 2021 (dos a alumnos de 6to y uno a primero) **b.** Acompañar el retorno a la presencialidad, teniendo en cuenta los aspectos afectivos que se jugaron en la no presencialidad. Continuar acompañando el proceso de egreso. En los intercambios entre estudiantes de 6to y 1ero se pretendía convocar verdaderas comunicaciones que generen transmisión de experiencias **c.** Considerando las críticas a lo realizado en 2020, no sólo se apuntó a trabajar con estudiantes, sino además con docentes. **d.** - Reuniones con directivos y docentes para evaluar el trabajo 2020 - Acuerdo sobre a quién se dirigiría la intervención - Armado y entrega del 1er cuadernillo a estudiantes de los 6to - Retiro de los cuadernillos por ellos respondidos. - Lectura y preparación del 2do cuadernillo para 6tos y 1eros años - Reuniones con directivos y docentes para trabajar ESI y/o que pudieran acompañar a los estudiantes en las respuestas de los cuadernillos - Reuniones con EOE - Retiro de los cuadernillos. - Taller con estudiantes de 6to.

Estudiante A1 que se incorpora a inicios de 2021: ...Pude participar del armado del primer cuadernillo que se le entregó a los sextos años, en contexto de pandemia covid-19, en un momento en que recién se volvía a las aulas. Encontraron dificultades al momento de realizarlo, y se centraron en que fuera pertinente para la comunidad con la cual trabajamos, que no fuera "demasiado infantil", apelando más a preguntas disparadoras e invitando a que puedan enviarles un mensaje a los estudiantes de primeros años.

Estudiante V. que se incorporó a inicios del 2020...**Situación Problema.** En la experiencia en Extensión de 2021, se comenzó a intervenir de forma presencial en las instituciones, debido a modificaciones en los protocolos por COVID-19, y en ese contexto aparecieron **contradicciones** entre lo que se percibía en las reuniones de formato virtual y lo que se observó en la presencialidad. La preceptora de los últimos años, las integrantes del EOE y la directora habían demostrado una predisposición al trabajo en conjunto en la virtualidad, que al hacernos presentes físicamente, sólo quedó en dichos y no se evidenció en actos. Incluso con la directora se vivió una situación de abuso de autoridad al momento de realizar nosotras el taller presencial con

los chicos. **Historia.** En 2020 ya se había trabajado con la institución de manera efectiva, con los **Cuadernillos** con alumnxs de sexto año y se decidió que era importante sumar a alumnxs de primero, por lo cual la intervención de 2021 los incluye. **Contexto.** Se visualiza como principal diferencia que la intervención incluya intercambio entre primero y sexto año y el contexto en el cual los chicos estaban asistiendo presencialmente a la institución, diferente tanto para ellos como para nosotrxs. Como equipo debimos incorporar otras herramientas, el taller de fin de año presencial, que permitió escucharlos, saber qué opinaban de los cuadernillos, conversar sobre sus planes a futuro y sus miedos. La aparición de "contradicciones" se denota en los Instrumentos de todos y todas los Extensionistas que hicieron el recorrido completo de los años 2020 y 2021, y es señalado no sólo por la Directora del Proyecto de Extensión sino también por la **Asesora Externa**, del Proyecto de Investigación -: Resalto el tema de las contradicciones que emergen, que se tornan fácilmente frustraciones, rabia, agobio y se mezclan con cansancio, sobreexigencia, al no encontrar estratégicas proporciones entre los recursos disponibles, las posibilidades y los tiempos...Lo difícil es, con el choque de la realidad, no des-animarnos o no enojarnos con los que no contribuyen, solemos entrar en conflicto unos con otros - con agentes escolares, docentes, equipo de orientación, directivos - o entre nosotrxs. Lo difícil es hacer refracción, prisma, lo que nos pega no nos mata, eso podría llevar a modificar el curso más estratégicamente, sin dejar de perseguir el objetivo,..... Y no somos más débiles por eso, ni estamos derrotados, ni nos humillan, somos más sabios. Y tampoco el otro es siempre el que no presta colaboración, o puede que sí, que no la brinde, pero entonces, tenemos que descubrir por dónde seguir andando con el mismo objetivo, corriéndonos del camino que se demuestra equivocado. Al final, el otro, con su no colaboración, ayuda a descubrirlo.

El modo de tramitar y reelaborar lo vivido, adquiere matices significativos - y diferentes - en dos **Graduadas recientes**, que participaron en todo el desarrollo del **Proyecto de Extensión**, 2020, 2021 y 2022, desde el inicio de la Pandemia, experiencia que ya hemos reseñado y analizado en un artículo de reciente publicación en *Anuario de Investigaciones* (Erausquin y Funes Molineri, 2022).

Graduada K....Me centro en los inicios del proyecto en 2021 y la incógnita respecto a cómo seguir trabajando, teniendo en cuenta la realidad de las escuelas y la implementación de la "bimodalidad". Fue importante elegir con qué escuelas se bajaría ese año y evaluar cuáles eran nuestras posibilidades como equipo de extensión. Fue una decisión acertada trabajar sólo con dos instituciones, a diferencia de 2020, año que iniciamos con bastantes más ... Fueron fundamentales las reuniones de equipo y el contacto con las escuelas desde el inicio, que permitió escuchar las devoluciones de docentes, preceptores, directivos de las experiencias de 2020 con los Cuadernillos entregados a chicos y chicas de 6o que egresaban. La bimodalidad

dad generó en 2021 dificultades, no sólo para organización de las instituciones educativas, sino para nosotrxs como proyecto, no podíamos coordinar horarios en los que todos estuviéramos presentes y eso provocaba cruces de información o malentendidos en formas de trabajo y estrategias... Las reuniones con las escuelas desde principio de año y la escucha de sus demandas, hizo que pensáramos en implementar un cuadernillo para la articulación entre los primeros y los sextos años, y continuar con el cuadernillo de elaboración y cierre de trayectorias en los sextos, ya que las escuelas lo habían considerado un recurso positivo en 2020. ... Se decidió dividir el cuadernillo en dos partes, considerando que el contacto con los estudiantes fuera previo a las vacaciones de invierno. Se encontraron mayores dificultades en la impresión y distribución, por falta de tiempo de los extensionistas, otros compromisos, pero también por la re-organización de las escuelas. La llegada de los cuadernillos a nuestras manos con las respuestas de los estudiantes fue mucho más dificultosa que en 2020, con menor participación de ellxs. Eso se agudizó en la entrega y distribución del segundo cuadernillo, que incluso a muchos estudiantes no les llegaron, o a nosotros no nos llegaron sus producciones. Es necesario reforzar la comunicación con las escuelas y también el compromiso, para que las intervenciones y abordajes sean en conjunto, y no una sobrecarga para los agentes educativos, ni un trabajo nuestro que pierda significatividad para otros.

Intervención y decisión, objetivos, qué acciones, sobre quién/es... Ante la dificultad de la recepción de los cuadernillos, decimos acercarnos a una de las escuelas a retirar los cuadernillos y observar cuántos habían podido distribuir, la sorpresa fue que muchos habían quedado en la escuela sin repartir. Ante esto, decidimos realizar una devolución a los estudiantes de manera presencial, y no una devolución escrita como el año anterior. Esto solo lo pudimos llevar a cabo en una de las escuelas, en diciembre. El objetivo era encontrarnos con los estudiantes, escuchar qué les había pasado con los cuadernillos, por qué no habían tenido tanta convocatoria como el año anterior. Trabajar sobre las consignas del cuadernillo, pensando en que muchos ni siquiera lo habían visto, y dejar plasmado el trabajo realizado en el taller dentro de la escuela, observar las dinámicas institucionales, poco visibles en las reuniones por zoom que teníamos con diferentes agentes educativos. Se intervino sobre estudiantes del último año de las dos escuelas, sobre los de primer año con el cuadernillo de 6º en sus mensajes para ellxs. Se intervino en el taller de inicio de año con docentes, directivo y orientadores, dando a conocer el Cuadernillo, escuchando preocupaciones y dificultades en plena bimodalidad aun pandémica. Y se intervino sobre nosotros mismos, en ocasiones coordinamos encuentros semanales vía zoom para pensar entre varixs las distintas actividades para el cuadernillo, releer las consignas, editar el documento, sobre emergentes que surgían.

Graduada C. En cuanto a la historia y el contexto de la situación-problema, se desarrolla en el segundo año de convivencia con

COVID-19. Esto nos encontró a todos más "preparados". si bien los estudiantes sabían que las cursadas y su egreso serían diferentes, se encontraban mejor posicionados para atravesarlos, con la experiencia de haber cursado un año en pandemia. Nosotros también estábamos mejor preparados, pero la bimodalidad trajo dificultades. Fue difícil coordinar reuniones al interior del equipo; muchas personas debieron comenzar a trabajar en la presencialidad. Esto se vio también en las escuelas, varios estudiantes, por la crisis económica, debieron buscar empleo, changas, modos de aportar a alguna economía, y no pudieron continuar sus estudios o lo hicieron de manera discontinua. Por otro lado, el fin del ASPO y la vacunación masiva de la población nos permitieron realizar un encuentro presencial en una de las escuelas de La Plata. Al cierre del año 2021. **Intervención:** de todo, elijo el Taller de Fin de Año presencial con estudiantes de secundaria 6º año escuela pública periferia Ciudad de La Plata. Objetivos: constituir una respuesta al trabajo realizado por los alumnos con los cuadernillos, una devolución sobre lo que ellos produjeron.trabajar el segundo cuadernillo con aquellos que no lo habían completado aun, tomando las consignas de dicha herramienta ahí... abordar la construcción de proyectos de vida futuros y qué han pensado al respecto.... fue un modo de conocer a la escuela, sus estudiantes, permitió encontrarnos "cuerpo a cuerpo" con personas que sólo habíamos contactado vía virtual (a través de sus respuestas en los cuadernillos). ...esta intervención tuvo como objetivo que la Universidad diga "presente" en la escuela. La Facultad se acerca a otras instituciones, sale de su espacio habitual y llega a otros actores sociales. Estoy convencida de que ese encuentro puede dejar huellas. Una estudiante comentó que piensa estudiar Psicología, y nos hizo varias preguntas sobre la carrera. ... el encuentro pudo promover la continuación de estudios universitarios, algo que quizá hasta el momento tal vez era impensable (por considerarlo muy difícil, que hay que hacer la carrera al día y no podés extenderte más allá de cierta cantidad de años, por no estar seguro de tu elección y temer equivocarte) **Acciones.** El taller tuvo un primer momento de caldeamiento: nos ubicamos en ronda y presentamos consignas como "dé un paso al frente el que nació en La Plata". Luego, comenzamos a trabajar el cuadernillo, recorriendo el material, leyendo las consignas en voz alta y preguntándoles qué respondieron, o si tenían algún comentario. Posteriormente, les dimos tres afiches con artículos de librería (biromes, fibras, pegamento, papel glasé, etc). En el primero, ubicar los seis mejores momentos que atravesaron en la escuela (esta es una de las consignas del cuadernillo). En el segundo, pegar mensajes que los estudiantes de primer año de secundaria habían escrito para ellos (generalmente, contenían buenos deseos, consejos, etc). En el tercero, seleccionar y recortar, copiar o dibujar respuestas del cuadernillo que para ellos hubieran sido significativas. Mientras los confeccionaban, compartimos gaseosas y tortas caseras elaboradas por estudiantes del proyecto. Al terminar, pegamos los afiches en las paredes

del salón que utilizan como comedor. Antes de despedirnos, todos nos sacamos una foto en el patio de la escuela. **Herramientas** ... **a.** el cuadernillo en sus dos versiones (primera y segunda parte), **b.** la plataforma Zoom para realizar reuniones y pensar el armado del taller, y **c.** artículos de librería para confeccionar los afiches. Esas herramientas permitieron construir otra: **d.** un espacio para reflexionar sobre la trayectoria escolar y la construcción de proyectos de vida futuros. **Resultado/s ¿A qué los atribuye?** Los estudiantes no se sintieron atraídos hacia el trabajo con las consignas del cuadernillo; no participaron mucho en esta instancia y se los veía tímidos. Intervinieron más en la última consigna, sobre construcción de proyectos de vida futuros. Gran parte de ellos ya tenía decidido qué continuar (estudios superiores, trabajo, oficio), se pudo construir un espacio de confianza, en el que los estudiantes nos contaran sobre su futuro, sus intereses, sus deseos. Fue significativo el efecto que tuvo en los estudiantes la lectura de los mensajes de alumnos de primer año. Su reacción fue muy tierna, les gustaron mucho. Expresaron que eran mensajes muy lindos los que recibieron. Esta práctica hace a la promoción de lazos con otros, porque alguien que no conocés se dirige a vos, te habla, te da buenos deseos. Considero que frente al individualismo y el egomundismo (Lewkowicz) que caracteriza a nuestra sociedad, este tipo de actividades implica un trabajo desde la ternura (Ulloa), instituyendo vínculos atravesados por el buen trato.

Dimensión V - Aprendizaje de la Experiencia. ¿Qué es lo más significativo de esa experiencia? c ¿Qué es lo que Ud. cree haber aprendido? d. ¿Qué aprendieron los demás participantes?

Estudiante A. Lo más positivo de mi experiencia en 2021 fue acercarme a estudiantes del secundario, y me llevo que por más pequeño que parezca, aportamos a que lxs chicxs puedan tomarse un momento para reflexionar, charlar entre ellxs, recordar y resignificar los años transcurridos

Graduada K. Fue poder ir a la institución. Recibir una devolución de los estudiantes, que por ejemplo nos dijeron que los cuadernillos eran infantiles...., es un instrumento que debe ser repensando, reconstruido, evaluar si es o no un recurso pertinente a seguir siendo utilizado, y que realmente cobre significatividad. **c** y **d.** A diferencia del 2020, la organización del proyecto fue más dificultosa, generando sobrecargas, o trabajos a contra reloj. Hay que repensar modalidades de trabajo al interior del grupo teniendo como eje el trabajo colaborativo, la responsabilidad y el compromiso, no sólo con el proyecto sino con las escuelas y sobre todo los estudiantes

Graduada C. **a.** ... lo más significativo de 2021 fue el encuentro con diversas personas preocupadas por garantizar el derecho a la educación. A lo largo del año tuvimos múltiples reuniones con actores del campo educacional (docentes de secundaria, de universidad, preceptoras, orientadoras) y muchas se encuentran trabajando intensamente para garantizar ese derecho (preceptoras que se comunicaban con los estudiantes vía

WhatsApp a la madrugada - único momento en el que contestaban- para preguntarles cómo venían con sus tareas). **b.** Aprendí que no existen “grandes soluciones”, que lleguen a miles de personas simultáneamente. Existen encuentros. Encuentros que transforman la vida de algunas personas en algunos aspectos, y a eso hay que apuntar. A transformar o conmovir de algún modo a los otros, teniendo siempre como eje la salud mental (como indica Mirta Gavilán, la salud no puede pensarse por fuera de la garantía de derechos). Los agentes de la Escuela 39 comentaron que en 2020 el cuadernillo sirvió como puente para revincular a estudiantes que habían perdido contacto con la escuela (no se conectaban, estaban “perdidos” o pensando en abandonar). **d.** El año pasado aprendí mucho sobre el trabajo en equipo y la importancia de confiar en las propias capacidades, correrse del lugar de estudiantes pasivos para pensarnos como profesionales. Ese aprendizaje continuó en 2021, pero pudo plasmarse más “en la realidad”. También sentí esto respecto al armado de cuadernillos este año. Se transformaba a partir de aportes generados por diferentes extensionistas en reuniones que tuvimos para construirlo. Trabajar en equipo produce, hace nacer, provoca algo. Producir con otros no se limita al equipo de extensión, sino también a otros actores. En reuniones que tuvimos con docentes de las escuelas, para el armado del cuadernillo tomamos sus palabras, ideas, inquietudes.

Asesora y Supervisora Investigadora. a. Lo más significativo es nuestra dificultad, como sociedad, para tramitar conflictos, contradicciones, resistencias, no siempre como obstáculos, sino como novedades significativas, que convocan a su vez a nuevas ideas, que siempre son mejores que el silencio o el vacío **b.** Aprendí el valor de lo “oscuro”, de la resistencia del otro, de la explosión que puede mostrar vulnerabilidad y requerir atención a lo que no se le presta atención. Y se puede decir tanto de la directora, como de lxs pibes que consideraron “superficial” o “infantil” al Cuadernillo. **c.** Aprendimos en 2021 más en profundidad, y eso implica algo de dolor, y no sólo satisfacción con el resultado, pero salimos fortalecidxs. Chicas extensionistas que interpelan la resistencia de una directora de secundaria por no estar ellas acompañadas por ningún docente, graduado o tutor y hacen lo que venían a hacer, sin dejarse disuadir, eso es un lujo!, importa la fortaleza estratégica ganada por lxs chicxs todxs al plantarse frente a su futuro, con dignidad y convicción. Por cierto, después hay que conversar con directivos y docentes cómo reciben y siguen ellxs lo que vamos llevando de oxigenación a esas escuelas. **e** ... En la experiencia pasada aprendí más sobre las vivencias y su valor, para ir más allá de lo dado, como estímulo para vencer el “aquí no se puede hacer nada”, escalón para superar la propia debilidad. Este año aprendí más sobre el conflicto, la resistencia y su valor como fuerza para convocar a más fuerza y a la reelaboración no lineal, dialógica, de un plan para lograr lo esencial del objetivo y negociar lo secundario.

Graduada C. a. En cuanto a las intervenciones realizadas du-

rante el 2021, debemos mejorar la comunicación con las escuelas, sobre todo en relación a las entregas de los cuadernillos. El hecho de no contar con un cronograma claro de entregas, dificulta el manejo de los tiempos. También considero necesario definir con mayor claridad quiénes se encargarán de la entrega y recepción de los mismos (preceptoras, docentes, orientadoras, etc). **c.** Esas modificaciones mejorarían nuestro manejo de los tiempos y evitarían confusiones sobre la entrega tardía o no entrega de los cuadernillos.

Directora Proyecto Extensión. a. El año anterior fue muy positivo para afirmar que es posible sostener contacto / lazo/ vínculo con docentes y estudiantes, pese a un contexto poco alentador. **b.** Aprendí que, como equipo, hay que ser mas estratégico para profundizar las comunicaciones con docentes referentes... O elegir verdaderxs docentes referentes **c.** Me queda un poco de sabor a frustración este año.

Asesora y Supervisora Investigadora a, b, c y d. Sí, tenemos que pensar aprovechar la fuerza de los que emergen con fuerza, para trabajar no sólo para ellxs sino con ellxs para otrxs. Aprender de la experiencia. Delimitar más los objetivos, ver con quiénes se cuenta en la escuela para sostener qué tipo de red, y con quiénes en la universidad y otras agencias de investigación-acción que colaboren con nosotrxs, qué tipo de trabajo se realizará en la presencialidad con casi seguros contagios, burbujas y similares. Cómo aprovechar la masa de estudiantes de las PPS de Psicología Educacional, para un rastrillaje más expandido, para luego recoger más hacia adentro y en profundo, del semillero de extensionistas. Hay que hacer **planificación estratégica** para crecer con lo expandido y la experiencia.

Estudiante que ingresa al Proyecto de Extensión en 2022 escribe como Pre-Test el **Instrumento de reflexión sobre la práctica**, reelaborando su experiencia en las **Prácticas Profesionalizantes Supervisadas** de una Asignatura con PPS en Psicología (Resolución CONEAU). **Situación Problema.** -En 2019 realicé Prácticas Profesionalizantes Supervisadas de Psicología Preventiva, en la Escuela Técnica N°5, pública. Nuestra actividad se enfocó en el año 7B, eran estudiantes de aproximadamente 12/13/14 años. Éramos un grupo de 4 estudiantes universitarias, bastantes inexpertas para pensar una intervención y llevarla adelante, porque era de nuestras primeras veces. Y la problemática era la violencia. Desde la cátedra se nos requirió realizar 3 encuentros con el colegio, una entrevista con equipo directivo, un recorrido la escuela y un primer acercamiento a les estudiantes a quienes íbamos a dirigirnos. En esa primer entrevista, el equipo directivo nos dijo que les gustaba mucho la propuesta, pero que ellos necesitaban algo más que dos encuentros, que esto no iba a generar impacto en les estudiantes, ni modificación en la cotidianeidad de violencia que había. Se golpeaban entre ellos, con otros estudiantes de escuelas cercanas, había ocurrido que algunos asistían a la escuela con armas blancas, que no respetaban a docentes, destruían instalaciones de la escuela, instalaciones que cuentan con instrumentos más

pesados, es decir, riesgosas, que requieren responsabilidad y cuidado. Les estudiantes dijeron que les docentes no les escuchaban, íbamos en la hora de inglés, y la profesora nos dijo que se había resignado, son re revoltosos, no escuchan, y se la veía desmotivada, como que no tenía ganas de estar ahí. **Intervención** La intervención del Taller fue armar grupos diferentes y desde ahí pensar diversas situaciones de violencia, re pensar otras formas de abordar esas situaciones que no sea con violencia, pensar qué significaba eso para ellos, qué sentimientos se ponían en juego. Les chiques se involucraron bastante en las actividades,.. . quedamos re conformes con lo que implicó las actividades en sí, pero no quedamos contentas en pensar que una sola actividad no iba a cambiar la realidad de lo que ocurría Entonces nuestro rol, como estudiantes que llevaban adelante una práctica profesional, era como si tuviéramos que ubicarnos como si fuéramos psicólogas, y como si fuéramos docentes. Sentíamos que no teníamos suficientes herramientas para hacerlo, y no contábamos con el apoyo de docentes o directivos, que nos dejaban en las aulas y se iban. **Herramientas.** Utilizamos primero una encuesta para saber qué pensaban que era la violencia, entender su forma de ver esa violencia y de interpretarla. Una vez que tuvimos eso, pensamos en darles lugar a que se expresen, que sientan que pueden contar lo que quieran, que nos muestren su realidad, utilizamos la escucha, darle lugar a su voz, porque era la mejor forma de poder pensar una solución en conjunto, o alternativas de respuesta que no sea recurrir a la violencia. Pero nos faltó el utilizar lo colectivo, por ejemplo, darle lugar también a esa profesora de inglés, que nos cuenta qué piensa ella de la violencia de esa escuela, qué piensa de lo que decían sus estudiantes acerca de cómo se sentían, y ver también la forma de que ella se involucre y sea parte de la búsqueda de un cambio en la realidad que vivían. **Resultados y atribución.** Sinceramente, no puedo saber qué resultados obtuvimos, porque no volvimos a ir a la escuela, ni tampoco tuvimos noticias en cuanto a ella. Me gustaría poder saber qué ocurrió aunque entre octubre 2019 y marzo 2022 hubo una pandemia de por medio, que seguramente habrá modificado la realidad de esa escuela, y alterado o agravado problemáticas.

¿Qué es lo más **significativo** de esa experiencia en la que participó? **b.** ¿Qué es lo **que cree haber aprendido**? Lo más significativo fue la muy buena predisposición y participación de les estudiantes para con nosotras, escuchando atentamente las actividades, participando con ganas, involucrándose. Fue después de esa experiencia que decidí anotarme en el Profesorado de Psicología, porque sentí que necesitaba más herramientas para poder abordar diversas situaciones, por ejemplo, me costaba darle respuesta a les estudiantes sin darle específicamente la respuesta a la pregunta de la encuesta, sino ayudándole a encontrarla, o bien, involucrarme en las escuelas para poder trabajar hechos como violencia, abandono, bullying, y formar parte del encontrar soluciones. Aprendí también, de forma más directa, que el trabajo no es de uno solo, sino en equipo, porque

así podés encontrar más caminos para abordar lo que ocurre. **Rol de un/a estudiante extensionista.** Nuestra función es justamente darles voz, darles lugar a aquellos sujetos que están invisibilizados, que no preocupan a la comunidad, porque no se habla de ellos darles lugar. A partir de la experiencia, **a.** ¿considera **modificar** algún aspecto de la intervención o de su participación? **b.** ¿Cuál? **c.** ¿Por qué? Si tuviera que realizar algo similar en este momento, buscaría modificar el abordaje, tratar de que no sea sólo un encuentro y que tampoco sea solamente con los estudiantes. Porque si se involucra el equipo directivo, docentes, personal de la escuela, padres, la respuesta va a dar más resultados, más compromiso, más comprensión por parte de todos que si es individual y aislado.

Análisis de Dimensiones del Aprendizaje Expansivo

Las Dimensiones VIII, IX y X de la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* se fundamentan en las dimensiones que Yrjo Engeström (2001) establece para el Aprendizaje Expansivo inter-sistémico como *estructura inter-agencial de comunicación reflexiva*: Son: la **Historicidad**, la **Multivocalidad** y las **Contradicciones**. Estas últimas no sólo como motor de cambio sino como puntos de partida de la expansión del sistema, están muy presentes en los relatos de las experiencias extensionistas de 2021, en todas las agentes. Un análisis que abarque en profundidad dichas Dimensiones, requeriría mayor espacio, porque se abren ponderaciones recursivas de reelaboración, en bucle analítico, del trasfondo “vivencial” del Instrumento. Entendiendo “vivencia” en el sentido de *pereshivania*, en Lev Vygotsky (1934) tanto emocional como analítica y elaborativa, como *drama* pero también como *prisma*, subjetiva pero enmarcada en una situación social de desarrollo, con contexto tanto como sujeto, como unidad de análisis de la conciencia (Erausquin et al., 2017). En línea con la dirección que ofrece el “giro contextualista” en la Psicología Educacional (Baquero, 2002), nutrido de teorías socio-histórico-culturales basadas en el pensamiento vygotkiano contemporáneo. Tanto en Estudiantes como en Graduados, Extensionistas e Investigadores, en los Post-Tests, o incluso en el Pre-Test de la Estudiante que inicia su participación en el Proyecto de Extensión, recordando sus PPS, hay indicios claros de una fuerte *expansión* de la Historicidad, en un sentido estratégico. Esto se visualiza en el encadenamiento de circunstancias que se van transformando a lo largo de una historia, nítida en comparación con lo que en cambio se interrumpe en las PPS de la Estudiante. La *memoria colectiva*, memoria del sistema de actividad, vinculada al registro de una historia, convocada por la interpelación de otro sistema de actividad, en el *cruce de fronteras*, posibilita partir de allí no para anclarse en el pasado, sino para construir futuro con la diferencia. *Diversidad* que ha podido ser apreciada porque se ha ido atando nudos en un cruce de fronteras entre universidad y escuelas, creativo de novedad. Se desarrollan relatos en los que se interrogan o plantean hipótesis sobre causas y antecedentes de fenómenos. Y no sólo apuntan a la historia

de un sujeto individual, sino a la de una comunidad o varias, no sólo a la historia de un vínculo docente-alumno o alumno-saber, sino a la de un sistema social y societal de actividad, con interacciones, tensiones, conflictos y contradicciones, normas explícitas e implícitas, aspectos visibles e invisibilizados. Se mencionan *instrumentos de mediación* ausentes en el mundo social de los jóvenes y adolescentes de secundaria, en Pandemia y ASPO, y el sentido se cifra en que recuperen intereses y deseos como puntos de partida de proyectos, que armen lazo, que perciban y creen confianza, que conviertan la escasez de disponibilidad en creación de oportunidades para la apropiación participativa y recíproca, colaborativa y co-constructiva, de significados y sentidos. Hay **expansión** de la Multivocalidad en el Pre-Test y los Post-Test, al distinguir e identificar diferentes voces, perspectivas, concepciones, como parte del conjunto, las que pueden volver potente y no enemiga a la diferencia, convertirla en *enriquecimiento*, siempre que no entrañen desigualdad, asimetría, o poder impuesto de unos sobre otros. Se incorpora en 2021 la necesidad de *dar bienvenida* a otros actores en juego - docentes, preceptores, directivos, orientadores - para *garantizar el derecho a la educación de los chicos*, según palabras de Extensionistas. Se plantea con mucha más claridad que el año anterior, 2020, el enfoque complejo de las *contradicciones*, que inicialmente habían sido identificadas como *obstáculo* para el diálogo, la comunicación y el trabajo en armonía (Erausquin et al., 2022), y hoy pueden aparecer, en algunos casos, como apertura a posibilidades nuevas de expansión de significados y sentidos. No solamente a los estudiantes, sino también a las Graduadas o Tutores, les/nos es difícil asimilar el contenido dialéctico dialógico de la *contradicción* - a veces convertida en conflicto intersubjetivo o intrapsíquico -, e identificarla como una genuina oportunidad y un motor para el cambio. Una graduada extensionista, una estudiante en proceso de iniciación, parecen asomarse a esa posibilidad en sus relatos. Las reflexiones de Extensionistas articulan aspectos relacionales, cognoscitivos y emocionales en el **aprendizaje desarrollado**. Aparece en todas, lo emocional - no frecuentemente incorporado al relato de experiencias de aprendizaje en la escuela o en la universidad -, pero también el distanciamiento reflexivo que posibilita la cognición y el pensamiento, fértil en la implicación contextualizada de conceptualizaciones significativas en la Psicología y la Salud Mental, como las que cita la Graduada C.

El trabajo se concentró en escuelas secundarias en las que, por falta de recursos de la comunidad, la comunicación entre estudiantes y docentes se hallaba fuertemente interrumpida, y fue el **Cuadernillo de Vivencias** (SEDICI, 2020), impreso, envuelto en una bolsa siguiendo el protocolo, dirigido a la persona del o de la estudiante, con nombre y apellido, que fue entregado, en 2020 y 2021, con el bolsón de alimentos, el día en que el o la joven, o bien un familiar, acudían a recibirlos. Tutores y graduados, comprometidos con desarrollos sistemáticos de Extensión Universitaria, durante años consecutivos, en las mismas escuelas,

dirigieron su atención, en el relato, a reflejar los cambios deseables para el año siguiente, centrados en el trabajo en profundidad con los **mediadores indirectos**, para elaborar, diseñar, discutir planes con **otrxs estudiantes** y ejecutarlos conjuntamente, compartiendo responsabilidad. Convocaron a participar a **docentes de secundaria**, para que contribuyeran a generar participación y apropiación de saberes y experiencias en estudiantes, convocando a sus intereses, deseos, proyectos. Y también lxs convocaron a que escuchen su malestar, enojo, dudas e incertidumbres, que son también componentes del *vivenciar* la circunstancia que les tocaba y les toca atravesar. También, a partir de allí, personalizar y contextualizar contenidos curriculares del aprendizaje escolar, con el aporte de ese encuentro de mentes, personas, ideas, circunstancias, historias.

Reflexiones Finales sobre Investigación y extensión

Como decíamos en otro trabajo (Erausquin et al., 2014) “el camino de la investigación atraviesa el de la intervención, no sólo hacia quienes integran el foco de la indagación, sino también hacia los/las que desarrollamos la indagación conjuntamente con los investigados. Lo mismo ocurre con la pedagogía, que tuvo como objeto indagar la lógica disciplinar de los contenidos curriculares, independientemente de los deseos, proyectos, sentidos que tienen las disciplinas para los alumnos adolescentes y jóvenes. Hoy la investigación en educación parece transitar el viaje hacia una co-construcción de teorías a partir de esos sentidos y significados relevantes. Lo que requiere “trans-disciplinarse”, para co-constituirse conjuntamente con deseos, proyectos, sentidos, que armen y des-armen alumnxs con nosotrxs, a través de su re-contextualización y su re-conceptualización. Pero ese trabajo requerirá también la participación de otrxs actores y agencias en las escuelas y otras instituciones educativas, con los que tendremos - investigadores y extensionistas - que aprender a gestionar estratégicamente operaciones conjuntas aunque no seamos todos lo mismo ni pensemos idéntico. Una *indagación de micro-contextos*, colectiva y personal, inter-subjetiva, entramada con la intervención, se convierte en aprendizaje y experiencia educativa. La dimensión objetiva y subjetiva se entrelazan en el trabajo entre investigadores e investigados, en una *dialéctica de concientización*, abierta a nuevas problematizaciones, deconstrucciones, polifonías, pluralidades. En la *extensión universitaria integral*, crítica y dialógica (Tommasino y Cano, 2016), se otorga al vínculo educativo un carácter fundamental en las relaciones de saber-poder. En la comunicación dialógica entre educador y educando, como plantean Freire y Vygotsky, ambos resultan transformados por el proceso de la *praxis*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, 98, 2002, 57-75.
- Cornu, L. (2018) Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En: Frigerio, G y otros: *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. (pp.101-111) Buenos Aires, Argentina. Editorial.Novedades Educativas.
- Derrida, J. (1997) Una filosofía deconstructiva. *Zona erógena*, 35. Disponible en:http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm
- 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. (2010) Adolescencia y escuelas. Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. *Revista de Psicología Segunda Época* (11), 59-81. La Plata: EDULP.
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014) Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad. *Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria*. Secretaría de Extensión de la Universidad de Córdoba. ISSN 2250-7272. N° 5, 2014. (<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>)
- Erausquin, C., Sulle, A., García Labandal, L. (2017) La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA. Volumen XXIII*.
- Erausquin, C. y Funes Molineri, M. (2022) Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad, Doble Estimulación y Aprendizaje Expansivo en Agentes Profesionales de Salud y Educación. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, Vol. XXVIII, ISSN (impreso): 0329-5885.
- Erausquin, C. (2019) *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. Edición digital. PsiDispa.
- Freire, P. (2002) *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Labarrere Sarduy, A. (2016) Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST* 2016, Vol. 13, No 1, Vol 13. Número 1-293. 45-56.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana. Aula XXI.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, N°1, Año 1, 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN.
- Vygotsky, L. (1926-2012) *Conducta Ética. Naturaleza de la Ética desde el Punto de Vista Psicológico*. Traducción de Efraim Aguilar en <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conductaética>
- Vygotsky, L. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana.Ed. Científico Técnica.
- Vygotsky, L. (1996) *Psicología infantil. Obras escogidas*, Vol. 4. Madrid: Visor.

PSICOANÁLISIS Y FORMACIÓN DOCENTE: OTROS MODOS DE SABER O ACCEDER A UN SABER OTRO

Ferreyra, Ana Carolina; Toscano, Ana Gracia
Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines, Argentina.

RESUMEN

El presente escrito, resultado de una investigación más amplia, se propone identificar algunos aportes de la conversación psicoanálisis -educación a la cuestión del aprendizaje, a partir del recorte de una escena de examen final de la Asignatura Adolescencia y Educación Secundaria del Trayecto Pedagógico de los Profesorados Universitarios de la UNGS.

Palabras clave

Psicoanálisis - Formación docente - Aprendizaje - Saber

ABSTRACT

PSYCHOANALYSIS AND TEACHER TRAINING: OTHER WAYS OF KNOWING OR ACCESSING TO OTHER KNOWLEDGES

The present writing (result of a broader investigation) intends to identify some contributions of the psychoanalysis-education conversation to the subject of learning, starting from the cut of a final exam scene of the Adolescence and Secondary Education Subject of the Pedagogical Journey of the University Professors of the UNGS.

Keywords

Psychoanalysis - Teacher training - Learning - Knowledges

Introducción

El presente escrito parte de la interrogación por los aportes que el psicoanálisis podría brindar para la comprensión del “aprender” tanto en el punto en que este se resiste como en aquel en donde se logra como efecto.

Si bien el psicoanálisis se ha interesado desde sus orígenes por la educación, no constituyó al aprendizaje en objeto de su investigación, y mucho menos elaboró prescripciones relativas a cómo este debía acontecer, en todo caso, ha habitado siempre marginalmente el campo de los intereses y de las reflexiones pedagógicas. (Voltolini; 2011).

De la concepción de sujeto que se posea, dependerán las prácticas que se desarrollen (Kait, 2014; Ferrufino & Unzueta 2005), por ello optamos por el psicoanálisis freudolacaniano para plan-tear nuestra lectura.

El psicoanálisis de Freud y Lacan: del sujeto dividido al *parlêtre* (*hablanteser*)

Con el surgimiento del psicoanálisis se produjo una ruptura epistemológica respecto del sujeto la cual implicó “el cambio de condiciones del sujeto de conocimiento cartesiano como sujeto de la certeza y la emergencia de un nuevo sujeto de conocimiento: el sujeto de la duda” (Imbriano; 1988).

A partir de Freud podemos afirmar que el Yo no es amo en su morada (Bartolozzi Bastos; 2018). El inconsciente escapa por completo a la certidumbre mediante la cual el hombre se reconoce como yo (Lacan, 1999)

Si bien en Freud encontramos desde el vamos la idea de una pérdida de naturalidad en el ser humano, debida a su sujeción y dependencia al Otro del auxilio ajeno (Freud; 1895), será Lacan quien a partir de pasar de la concepción de sujeto dividido por el lenguaje (en función de que la necesidad deberá pasar en el infans por los desfiladeros del significante), formalice la idea de *hablanteser* (*parlêtre*) “donde reinterpreta el inconsciente freudiano y establece su relación fundamental con el cuerpo en su dimensión real.” (Ghenadenik; 2021)

Lacan producirá un giro radical en la concepción de sujeto en la medida en que ubicará como lo primero al cuerpo real, siendo en su relación con el Otro cómo el ser hablante se hará de un cuerpo propio. Se establece un entrecruzamiento entre el cuerpo y aquello que lo agujerea (el lenguaje), haciendo del sujeto del inconsciente el efecto de un cuerpo hablante (Ghenadenik; 2021). Este pasaje de una concepción a otra conlleva modificaciones sustantivas en la manera en que se concibe la relación al saber y concomitantemente podemos pensar que también en la noción de aprendizaje, en la medida en que “no es el mundo quien nos instruye sino el lenguaje” (Fernández Caraballo, 2014:22).

Freud y la pulsión epistemofílica

Desde Freud hablar de cuerpo afectado por el lenguaje alude a la noción de pulsión, esa relación entre lo físico y lo psíquico que se encuentra desde el primer momento con la necesidad de ser interpretada por ese otro primordial que asiste al cachorro humano. En ese encuentro, entre la necesidad (del cuerpo) y el lenguaje (del Otro), se constituye el sujeto (Zelmanovich, 2013) La pulsión será un empuje que impone una medida de trabajo al psiquismo, pugnando por su satisfacción, y no entiende de razones para alcanzarla. Dada su perentoriedad, será menester

tramitarla, para lo cual Freud señalará cuatro destinos posibles: represión, transformación en lo contrario, vuelta sobre la propia persona y sublimación (1915). Entre 1907 y 1908, el autor vinculará el temor del niño a perder su lugar por la posibilidad de la llegada de un hermano/a, con el esfuerzo de saber y el desarrollo temprano del interés intelectual por los orígenes de la vida. Ubicará entonces a la pulsión de saber (pulsión epistemofílica) a partir de la conjunción de dos tipos de pulsiones parciales: la pulsión de ver en forma sublimada y la pulsión de apoderamiento, de dominio. Los intereses prácticos de los niños pondrán en marcha la actividad investigativa y será por vía de la decepción generada por las respuestas adultas, que se enlazarán la pulsión de saber a la fuerza del deseo y la actividad del pensamiento. “Las preguntas construidas, tendientes a averiguar de dónde vienen los niños y el consecuente cuestionamiento frente a la respuesta obtenida”, serán el “primer intento de autonomía intelectual”(…) que será clausurado por la operatoria de la represión secundaria” (Frison; Gaudio; 2012). El niño ingresará en el campo de la cultura inscribiéndose como sujeto deseante y -paralelamente- separándose del saber de la naturaleza. La presencia del Otro será imprescindible para aprender. El aprendizaje se construirá en la dialéctica entre el saber y el conocer (Ferrufino & Unzueta; 2005) y, tal lo plantea Anny Cordié “Para que un niño “aprenda” es necesario que lo desee, pero nada ni nadie puede obligar a alguien a desear” (1994; p.27) por lo que entre necesidad y satisfacción comienza a instalarse una demanda que tiene más que ver con el Otro, con su presencia/ausencia.

Reconocemos en este punto el valor de una operación fundamental para pensar lo que comprendemos por *aprendizaje*. Para que surja el deseo, será necesario que algo falte, es decir, que no haya respuestas para todo, con lo que:

“situar la falta en el Otro posibilita al niño poder hacer circular su deseo de saber, porque si no el Otro sería depositario de un saber absoluto que estancararía el deseo” (Ferrufino & Unzueta; 2005)

El deseo de saber para Lacan

Ya en la acepción alemana del término Inconsciente nos encontramos la relación al saber, y es que “Das Unbewusste” (nombre de lo inconsciente en Freud) se compone del prefijo “Un-”, que indica negación y el adjetivo Bewusst cuyas acepciones son: consciente, pero también consabido, en la medida en que este adjetivo se compone a su vez del prefijo “be-” (causar, originar, provocar) y el verbo “wissen” que significa saber o tener conocimiento.

Se trata en este caso, de un estatuto del saber paradójico, diferenciado de la significación vulgar que se puede dar al término saber como conocimiento a disposición del yo. “Freud afirma la coexistencia de un conocimiento consciente con un no saber, por mantenimiento de la represión.” (Ujidos; 2018) y será a partir de esta significación de *no-saber*, que se lleve a la cons-

trucción de un espacio viable para la emergencia de un saber como posible. Podemos retomar el ejemplo freudiano de la negación para ubicar este efecto en relación con el cual diremos: “que el *no-saber*, no es el negativo del saber (...) el *no-saber* no recortará un campo de significaciones determinado, no incluirá definiciones particulares que designen algún referente (...) *El no-saber, como la no-palabra o el sin-decir se saben fuera del sentido de cualquier saber que quiera atraparlos*” (Hounie, 2014:123).

Esto se relaciona con la idea de *real* que Lacan nos permite vislumbrar a través de su enseñanza y que recuperaremos más adelante. Lo real en la obra de Lacan resulta un concepto escurridizo, lo que encontramos a lo largo de su obra son aproximaciones y rodeos.

En su retorno a Freud, Lacan retoma “la función de la causa” (Lacan, Seminario 11, p. 29). Su afirmación de que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, significa que entre el sujeto y su constitución como tal hay una relación previa con el significante en la medida en que el significante habita al sujeto antes de que este pueda realizar cualquier actividad consciente en el marco de la vida social. Entonces, “al tocar el significante al sujeto crea en él el campo de lo inconsciente. La incidencia significativa es anterior a la inscripción del sujeto en el orden simbólico, el entorno cultural en el que le tocó vivir, e inscribe en él lo que Lacan denomina “líneas de fuerzas iniciales” (Lacan S 11, p. 28 en Fonseca Jimenez s/f). El saber será algo diferente al conocimiento y a la representación y Brignoni (2014) nos recuerda la necesidad de diferenciar en esta línea, lo que atañe al saber educativo o escolar, del saber del inconsciente y lo plantea del siguiente modo:

Del lado del primero, “es un saber que se enseña y en tanto se enseña el conocimiento es un saber que se sabe; en tanto conocimiento proviene del que enseña o de la enseñanza misma y por lo mismo es un saber que se comunica (pero no es un mensaje). No es necesario que ese conocimiento para comunicarse sea vivido o sentido por el que lo comunica (aunque la presencia o no de ese “vivido-sentido” pueda ser determinante para algunos estudiantes). Se puede programar (pudiendo saberse dónde empieza y dónde termina, cuáles son los objetivos, etc.) Es un saber que no quiere decir nada más que lo que allí está expuesto y, como señala Miller, responde a la operación pedagógica.” (Brignoni; 2014, ap.III)

Y respecto del segundo, “es un saber que no se puede enseñar, es un saber sin conocimiento. Es un saber que no se sabe, de entrada, está marcado por el enigma y no se puede programar; no se adquiere, sino que es un efecto de un recorrido. Si bien hay las formaciones del inconsciente (sueños, lapsus, actos fallidos, síntomas), para que estas se conviertan en un saber a transmitir el sujeto ha de hacer un trabajo analítico. Pero, además, como es un saber que está del mismo lado que el goce, hay una conexión entre este saber y la satisfacción inconsciente. Es decir, en el saber inconsciente no sólo hay saber. Opera

mediante la repetición, la insistencia (el síntoma es un saber que se repite y fuerza a su desciframiento). Hay en este saber la “palpitación” del sujeto que paga un precio por producirlo. Es un saber supuesto y que se obtiene a través de la asociación libre.” (op. cit. ap. III)

Cabe entonces explicar cómo se articulan uno y otro, y en qué medida estas ideas podrían aportar a la comprensión del aprendizaje. Habida cuenta de la pérdida de ese saber preestablecido -denominado instinto en el reino animal- que se produce en el humano por nacer a un baño de lenguaje, diremos que, mientras que para cualquier especie animal la llegada de la época del celo coexiste con la respuesta universal que indica cómo abordar al partenaire adecuado, en el humano no existe tal respuesta universal, habrá de construirla, de inventarla. Hay allí una falla en el saber, hay un “no hay”, que no puede ser respondido, completado y que moviliza a saber (Brignoni; 2003).

Si a la etapa en que el niño producía saber elaborando sus teorías sexuales para dar respuesta a dichas inquietudes, rápidamente le sigue la represión, “(...) y donde antes se encontraba ese saber hay una especie de olvido, un no querer saber, diremos que el inconsciente está hecho de ese saber rechazado, reprimido, pero igualmente operativo para el sujeto.

Ahora bien, esta construcción de saber que es el inconsciente está articulada a una satisfacción. Por eso, para aprender algo el sujeto ha de extraer alguna satisfacción a nivel inconsciente. (...) El consentimiento a aprender del lado del sujeto está movido por (...) motivaciones inconscientes, (...) el educador no tiene ni los medios ni por qué conocer sus contenidos, pero sí saber que son operadores a la hora de que su oferta sea aceptada (...)” (Brignoni; 2003. pág. 201)

El recorte de una escena de examen final de la materia Adolescencia y educación secundaria servirá para ilustrar lo expuesto hasta aquí.

La escena del final

En nuestra asignatura Adolescencia y Educación Secundaria contamos con un dispositivo de transmisión y evaluación que incluye el relato de una escena de la escolaridad secundaria de los estudiantes o de una escena de escuela secundaria en la que ellos sean docentes. Una vez descripta intentarán comprender a través de leerla con las lentes que la materia y sus contenidos les ofrecen. Finalizada la cursada solemos iniciar la mesa de examen final obligatorio con una invitación del estilo:

“Damos por sentado que cuando ustedes se inscriben en la materia, tienen una idea previa sobre qué es un adolescente, qué le toca a un docente y a la escuela en relación con él o ella, y nos interesa saber si en alguna medida la materia modifica esas ideas o no, y de ser así, qué conceptos permiten dar cuenta de ello...qué conceptos o ideas les llamaron más la atención... en fin...la idea es que tengamos una conversación al respecto” En este punto, queda de manifiesto nuestro posicionamiento respecto de lo que nos proponemos verificar en la instancia de

examen final, y que -podrá comprender el lector- se relaciona con el modo en que concebimos el aprendizaje. Veamos un ejemplo:

A.R- *qué importante el concepto de adolescencia, no se trata de comprenderlos sino de lograr el acercamiento. Están en una transición compleja y es única...los cambios...la pubertad... los duelos...la búsqueda de referentes...de una identidad...a partir del concepto de vínculo educativo me replanteo cómo explico el 9 de julio...sin que me digan...” ¿Y esto para qué me va a servir?”*

F.B- *Lo más difícil! desde dónde motivarlos...*

M.S- *Me hizo acordar a Iturbide...los contenidos son dinámicos. Uno tiene que elegir cuándo aflojar ese currículum...me di cuenta que amedrentar no tiene nada que ver con la efectividad...mi escena era la del docente y la rotura de vidrio...era mi viejo!!...No lograba enganchar con el contenido...*

K.C- *es que hay que rotar de discurso para que la transmisión sea efectiva!! El docente que se queda posicionado como agente en un solo discurso, tiene todas las de perder...Eso, y el problema de la estigmatización...me parecieron cuestiones re importantes*

A.R- *hay una crisis de autoridad, pero se los encasilla de antemano...con la transferencia, se abren puertas...*

M.S- *Es que no hay un solo triángulo [n.de a.: se alude al esquema del vínculo educativo que propone Moyano a partir de la lectura que de Herbart hace Violeta Nuñez] Podríamos pensar hasta que hay uno por cada alumno. Trabajar con las escenas, a mí me atravesó, no solamente porque la escena involucraba a mi papá, tengo sobrinos atravesando la pubertad, poder entender a la adolescencia como síntoma...y comprender que hay que ganarse el respeto...*

K.C- *la cuestión del respeto...nosotrxs ya lo pasamos y a veces nos olvidamos lo difícil que fue. Juzgar nos aleja. Hay que entender que algo está pasando, no solamente lo que vemos. Es importante diferenciar la autoridad como dominio, de la autoridad pedagógica(...)y mantener el enigma...*

F.B- *nosotros también nos vemos tocados en nuestras emociones, pero no nos podemos olvidar el papel que jugamos en ese momento*

M.S- *No podemos potenciar el desamparo...*

Preguntados por cómo les resultó el trabajo con escenas de la propia escolaridad en la adolescencia, continuaron:

C- *Yo al principio me sentí complicada porque no me acordaba de ninguna escena, pero luego me vinieron una imagen tras otra. Me fue re útil. No entendía qué había pasado. Cómo puede llorar una profesora. Ahora sé que para mantener su autoridad se fijó en el Discurso del Amo. Ella como Amo, pretendía el saber y al no ser correspondida...no rotó de discurso, se quedó en esa posición...y ya no era “la profe”, era “María” y se vio muy afectada por lo que le dijo el alumno...*

M.S- *Yo creía que estaba en una posición privilegiada porque tengo una hermana y un padre docentes. Me senté con los dos*

para ver qué era la cosa. Y ahora pude entender un montón de cosas de mi infancia...

F.B- La historia de una misma, los modelos de profesores...nos hizo pensar más en nosotros mismos como docentes...

A.R- me pareció interesante cómo se va desarrollando el analizar la escena desde distintos ámbitos. No ponerse de un lado u otro, para lograr un acercamiento. Me dio herramientas, que escaseaban... Me sirvió para ir viéndome a mí y a los otros... no cerrarme sin abrir un ámbito de posibilidades.

Yo pensaba que [para ser docente] solamente tenía que saber... y eso lo voy a ir adquiriendo... pero tengo que saber cómo enseñar, cómo relacionarme...

¿Qué nos enseñan estos recortes?

Foucault (2010) nos recuerda que mientras el conocimiento da cuenta de la relación sujeto- objeto (permitiendo la multiplicidad de los objetos cognoscibles, entendiéndolos, comprendiendo su racionalidad, etc.) manteniendo fijo al sujeto que conoce, el saber en cambio es entendido como un proceso a través del cual el sujeto es modificado por aquello que conoce, por el trabajo que él realiza para conocer, permitiendo modificar al sujeto y construir al objeto.

En este punto consideramos que nuestros estudiantes logran acceder a un saber a la par que adquirir conocimientos.

Assoun destaca la especificidad profunda que posee este dispositivo de saber que llamamos Psicoanálisis, más cuando se trata de una Introducción al mismo como sucede en el marco de nuestra asignatura. “Los términos “deseo” e “inconsciente” denotan desde un principio que aquel a quien se dirige una introducción al psicoanálisis como objeto de saber, no es otro pues, que... el sujeto inconsciente mismo” (Assoun, 2005:22). Es por esta razón que lo que plantea el psicoanálisis difícilmente nos es indiferente.

Operamos con un *saber diferente* que, al proponerse llegar al “corazón del sujeto”, le obliga al mismo tiempo a romper con cierta ignorancia y a *autenticar* ese saber, que no habla de otra cosa que del sujeto mismo.

Por otra parte, recordamos con Lacan que en el hombre la mala forma es lo que prevalece, e inclusive que una actividad es mejor memorizada en la medida en que ha salido mal (Lacan; 1999) Modos quizás de ir nombrando aquello que “no anda” y de ahí que proponemos pensar que lo que se pone en juego en los relatos de escena que solicitamos a nuestros estudiantes en la cursada de Adolescencia y Educación Secundaria es algo que en su momento pudo ubicarse como siendo del orden de lo innombrable, de aquello que por producir enigma linda con el sinsentido o con el no-saber, de manera tal que creemos poder asimilarlo a lo que desde el psicoanálisis puede categorizarse como siendo del orden de lo real en Lacan, aun cuando en términos de Hounie, no podamos cernirlo en tanto concepto.

En este sentido nos situamos en el terreno de un más allá de la dimensión simbólica que lo real lacaniano evoca, en tanto

“ese no-saber representa ese lugar de suspensión, de silencio del lenguaje, de presencia de la ausencia, de marcas del sentido en el sin-sentido, de la experiencia de lo extranjero que nos habita. (...) Es de este no-saber que sabe del que se trata en psicoanálisis y resaltamos la dimensión de experiencia que ello tiene, agregando que si bien es cierto que es imposible hablar del no-saber fuera de la experiencia que tenemos de él (Bataille, 2002b, pp. 87-95), eso no es absolutamente inefable, pues hay posibilidades de transmisión que la palabra inventa para bordearlo, haciendo resonancia en el horizonte del deseo.” (Hounie, 2014: 127)

Leemos entonces los modos en que nuestros estudiantes (candidatos a docentes) se las arreglan para intentar comprender lo que allí aconteció e inclusive pensar en posibles respuestas, como las respuestas (siempre insuficientes) frente a la angustia que la confrontación con *Eso* produce.

A modo de conclusión

Pensamos esta instancia como la posibilidad para los estudiantes de acceder a un saber en los términos foucaultianos en que lo planteamos más arriba. Lo cual nos permite afirmar que contar con una concepción psicoanalíticamente orientada acerca de cómo pensar el aprendizaje y dar cuenta de ello a través de los efectos que sobre los y las candidatos/as a profesores produce el dispositivo de transmisión y evaluación que implementamos en nuestra asignatura, nos parece pertinente y susceptible de ser considerado para otras transmisiones.

Si de lo que se trata en la práctica psicoanalítica es de que pase a la esfera de lo decible algo que insiste en no ser dicho (Fernandez Caraballo; 2014), leemos lo que aquí se produce en términos del acceso a un saber diferente del habitual acceso al conocimiento que evalúa la pedagogía y entendemos que tal acceso contribuye por una parte al *posicionamiento subjetivo profesional* (Zelmanovich; 2017) de los candidatos a docentes (necesario para afrontar lo que atañe a su función) y por otro al armado de su *caja de herramientas* (Foucault; 2010) para afrontar la tarea docente allí donde “la cosa no ande”.

BIBLIOGRAFÍA

- Assoun, P.L. (2005) Fundamentos del psicoanálisis. Buenos Aires. Ed. Prometeo Libros.
- Bartolozzi Bastos, M. (2018) Sobre a Escuta de Professores na formação Docente em Voltolini R e cols. Psicanálise e formação de professores: antiformação docente - Zagodoni Editores - Brasil.
- Behares, L. (s/f) Saber, sujeto y acontecimiento de enseñanza. Disponible en <https://docplayer.es/48511569-Luis-ernesto-behares-saber-sujeto-y-acontecimientos-de-ensenanza.html> (consultado en agosto 2021).
- Brignoni, S. (2003) Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales en Tizio, H (comp.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis. Barcelona. Editorial Gedisa.

- Brignoni, S. (2014) *“Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación”*. Clase 3, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Ferrufino, C., Dense, S. & Unzueta Nostas, C. (2005) Un abordaje en psicoanálisis de las dificultades de aprendizaje desde el concepto de síntoma. *Ajayu UC BSP*, 3(1), 165-178. Visto 10/02/22, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612005000100009&lng=es&tlng=es.
- Fernández Caraballo A.M. (2014) Del Aprendizaje en su inquietante extrañeza. En Fernández Caraballo A.M. (Dir) El aprendizaje en cuestión. Uruguay. Ediciones la Fuga.
- Freud, S. (1990 [1915]) Pulsiones y destinos de pulsión- Tomo XIV. Obras Completas, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ghenadenik, G.A. (2021) Indagación de la clínica del síntoma como acontecimiento de cuerpo [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en <http://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1727> (consultado el 13/01/2022).
- Hounie, A. (2014) Lo inaprensible del no-saber crea espacios para de-sear. En Fernández Caraballo A. M. (Dir) El aprendizaje en cuestión. Uruguay. Ediciones la Fuga.
- Imbriano, A.H. (1988) Enfoque epistemológico del espacio de configuración psicoanalítico - Publicado en “El sujeto de la clínica”. Leuka. Bs. As. 1988 - Disponible en <http://www.praxisfreudiana.com.ar>
- Kait, G. (2014) *“Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real”*, Clase 1, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Núñez, V. (2003) El vínculo educativo en Tizio, H (comp.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis - Gedisa Editorial.
- Ujidos, L. (2018 [2015]) El saber agujereado - Artículo académico presentado en las jornadas 2015 - Disponible en <https://fundacion-tiempo.org.ar/el-saber-agujereado/> consultado el 16/2/2022.
- Voltolini, R. (2011) Educacao e psicanálise. Rio de Janeiro. Ed Zahar.
- Voltolini, R. e cols. (2018) Psicanálise e formação de professores. San Pablo. Brasil. Zagodoni Editora.
- Zelmanovich, P. (2017) Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação de professores. En Pereira M., (org) Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”? Belo Horizonte. Editora Scriptum.

TALLER DE APRENDIZAJE: INICIOS DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE INTERVENCIONES SUBJETIVANTES Y TRANSFORMACIONES SUBJETIVAS EN EL AMBITO COMUNITARIO

Franco, Priscila Judith

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Partiendo del supuesto de que la inscripción social de los sujetos no depende exclusivamente de las ofertas libidinales y simbólicas primarias, sino también de la calidad de la oferta social para su despliegue, se postula que el dispositivo de apoyo escolar en el ámbito comunitario, complementario a la escuela, puede constituirse en un espacio que diversifica las ofertas simbólicas provenientes del campo social y operar como una nueva terceridad, favoreciendo la resignificación de las conflictivas y sus alternativas de resolución. En ese sentido, se presentan los inicios del proyecto de investigación para la Maestría en Psicología Educativa (UBA) de la autora, que tiene como objetivos generales: Elaborar conceptualizaciones sobre las formas de intervención de los adultos en un dispositivo de apoyo escolar en el ámbito comunitario para generar un espacio subjetivante que promueva herramientas de simbolización que están en la base de los aprendizajes escolares en niños/as y adolescentes; y explorar las posibles transformaciones subjetivas en los procesos de simbolización de los/as niños/as y adolescentes que concurren al espacio.

Palabras clave

Apoyo escolar - Niños y adolescentes - Procesos de simbolización - Subjetividad

ABSTRACT

LEARNING WORKSHOP: BEGINNINGS OF AN EXPLORATORY STUDY ON SUBJECTIVE INTERVENTIONS AND SUBJECTIVE TRANSFORMATIONS IN THE COMMUNITY SETTING

Based on the assumption that the social inscription of the subjects does not depend exclusively on the primary libidinal and symbolic offers, but also on the quality of the social offer for its deployment, it is postulated that the school support device in the community environment, complementary to the school, can become a space that diversifies the symbolic offers coming from the social field and operate as a new third party, favouring the resignification of the conflicts and their resolution alternatives. In this sense, In this sense, the beginnings of the research pro-

ject for the author's Master's Degree in Educational Psychology (UBA) are presented, which has as general objectives: to elaborate conceptualisations on the forms of intervention of adults in a school support device in the community environment in order to generate a subjective space that promotes symbolisation tools that are at the basis of school learning in children and adolescents; and to explore the possible subjective transformations in the symbolisation processes of children and adolescents who attend the space.

Keywords

School support - Children and adolescents - Symbolization processes - Subjektivty

INTRODUCCION

El ámbito comunitario, trabajando con poblaciones más desfavorecidas, ha cobrado relevancia y protagonismo para atender las problemáticas educativas que se agudizaron a partir de la pandemia. Teniendo en cuenta los obstáculos que encontraron los chicos y chicas para sostener la educación a distancia, desde la Asociación Civil Pequeños Pasos, ubicada en la localidad de Loma Hermosa, Partido de San Martín, se ha ofrecido, desde fines del 2020, un espacio de apoyo escolar para que chicos y chicas asistan a resolver sus actividades escolares. Este fue el antecedente que dio lugar al presente proyecto de investigación, ya que a partir de las preguntas que se fueron presentando en esa experiencia, se fue configurando el nuevo dispositivo que ha sido nombrado como "Taller de aprendizaje".

Las diversas investigaciones llevadas a cabo por el equipo de la cátedra Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA), dentro del cual se desarrolla el proyecto, abordan las articulaciones entre la dinámica intrapsíquica e intersubjetiva en los procesos de aprendizaje, considerando que las modalidades con las que cada sujeto produce conocimientos son singulares y se construyen a lo largo de su historia subjetiva, constituyéndose en marcos identificatorios singulares (Álvarez y Cantú, 2018); para ello se sirve de los aportes del psicoanálisis contemporáneo (Green y Uribarri, 2015; Schlemenson y Grunin, 2013),

desde una epistemología de la complejidad (Morin, 2000). Desde el psicoanálisis contemporáneo, el aprendizaje escolar presupone condiciones de inicio que implican modalidades singulares de investiduras de los objetos simbólicos sociales, recursos de pensamiento para poder abordarlos, y el deseo y la curiosidad para convertirlos en interrogantes personales significativos. Las problemáticas de simbolización expresan una diversidad de modalidades restrictivas de acceso a procesos de autonomía de pensamiento y producción de sentido sobre la propia experiencia, que trae como resultado graves limitaciones para el despliegue subjetivo y social (Álvarez y Grunin, 2010). Dichas modalidades restrictivas se vuelven visibles en la escuela como problemas de aprendizaje, ya que es el principal entorno de socialización de chicos, chicas y adolescentes. En esta línea, partiendo del supuesto de que la inscripción social de los sujetos no depende exclusivamente de las ofertas libidinales y simbólicas primarias, sino también de la calidad de la oferta social para su despliegue, se postula que el dispositivo de “Taller de aprendizaje” en el ámbito comunitario, complementario a la escuela, puede constituirse en un espacio que diversifica las ofertas simbólicas provenientes del campo social y operar como una nueva terceridad, favoreciendo la resignificación de las conflictivas y sus alternativas de resolución. Con un encuadre de trabajo específico se apunta a complejizar los procesos psíquicos singulares, dando lugar a transformaciones enriquecedoras que favorezcan el aprendizaje escolar.

MARCO TEÓRICO

El psicoanálisis contemporáneo concibe el funcionamiento psíquico como proceso heterogéneo de representación que liga y simboliza las relaciones en y entre lo intrapsíquico (centrado en la pulsión) y lo intersubjetivo (centrado en el objeto) (Uribarri, 2013). Schlemenson y Grunin (2013) refieren que estos aportes teóricos “profundizan en el abordaje de los elementos constitutivos y constituyentes de la compleja relación del sujeto con el campo social en el cual queda inscripto psíquicamente desde los orígenes” (p. 48). Álvarez y Grunin (2010) definen los procesos de simbolización como “un entramado complejo y heterogéneo que articula formas diversas de trabajo representativo y de investidura de objetos, para crear sentidos subjetivos y singulares que dinamizan la interpretación de la experiencia” (p. 17). Dicho proceso abarca toda una serie de trabajos psíquicos para elaborar las relaciones conflictivas entre las demandas pulsionales, la heterogeneidad de la actividad representativa y la elaboración identificatoria (Álvarez, 2010). En esta perspectiva teórica tiene un rol central el concepto de encuadre, considerado como una función constituyente del encuentro, de naturaleza transicional entre la realidad social y la realidad psíquica, el encuadre es institución y puesta en escena del método analítico, de su núcleo dialógico y de su matriz intersubjetiva simbolizante (Uribarri, 2012). Green (citado en Álvarez, 2010) denominó estructura encuadrante a la matriz potencial

que contiene los límites internos que hacen tolerable la excitación y soportable la demora de satisfacción, dado que crea un campo psíquico delimitado de un vacío virtual, que favorece el desplazamiento y la sustitución. Álvarez y Grunin (2010) ubican la función encuadrante como “potencialidad continente de nuevas ligazones y actividades sustitutivas que habilitan oportunidades de complejización de los procesos de simbolización” (p. 16). A partir del ejercicio de esta función por parte de los adultos a cargo de los procesos de crianza, la transmisión adquiere la particularidad de inaugurar para cada niño, una forma singular de apropiarse de su herencia psíquica; los adultos donan las representaciones que le permiten al niño sostenerse en el tejido representacional disponible para construir los recursos de significación para interpretar el mundo, su lugar en él, su identidad. Es a partir del investimento de objetos simbólicos, a través de la función objetalizante (Green, 1996), que la pulsión va a ir encontrando formas de tramitación cada vez más complejas y mediadas, dando lugar a la complejización de la simbolización. El ejercicio de la función encuadrante por parte del analista habilita un espacio continente para el despliegue de procesos terciarios (Green, 1996), sosteniendo un equilibrio inestable entre los procesos primarios y secundarios, como sinónimo de funcionamiento psíquico saludable, que se conforma como objetivo central en el trabajo del terapeuta, tanto dentro como por fuera de la clínica.

ESTADO DEL ARTE

Algunos autores han investigado los aportes de la educación informal a la inclusión escolar de poblaciones altamente vulnerables, desde las teorías sociohistóricas y con una perspectiva contextualista del aprendizaje. Terigi (2009) hace referencia a la construcción de contextos de aprendizaje extraescolar, que pueden funcionar de manera complementaria con el sistema formal, como pueden ser espacios que promueven la producción creativa, la práctica deportiva y la acción solidaria, que enriquecen las experiencias de aprendizaje y la inclusión escolar, acompañando las trayectorias escolares reales. Arrúe (2009) analiza experiencias extraescolares, sobre las cuales utiliza la analogía “pianos en el puente”, como intentos de facilitar la inclusión educativa de formas inesperadas, distintas en muchos casos a las lógicas tradicionales desde las que funciona la institución escolar, pero que permiten encontrar pistas que ayudan a repensar el contexto escolar de manera tal que favorezca mejor el aprendizaje de los chicos y chicas.

Sin lugar a dudas, la pandemia mundial ocasionada por el virus COVID-19, ha provocado cambios en la espacialidad, la temporalidad y la forma de vinculación entre personas, también en los aprendizajes y las prácticas escolares. Neme (2020) sostiene que este acontecimiento sanitario inesperado, impulsó nuevas configuraciones de lo escolar, modificando sustancialmente la experiencia de quienes la conforman, sosteniendo que “es necesario pensar que estas nuevas maneras de enseñar (y de

aprender) en las que las pantallas y los adultos a cargo se suman como pilares del proceso educativo, son oportunidades de creación de nuevas formas de posicionarse frente al objeto de conocimiento, en las que la creatividad y la innovación estén presentes” (p.124). En esta línea, Puiggrós (2020) refiere a la importancia que cobran las actividades en espacios sociales como mediadores entre la comunidad y la escuela.

Por otro lado, desde otra perspectiva teórica, las investigaciones del equipo de la cátedra de Psicopedagogía Clínica, se orientan en su mayoría hacia las intervenciones en el ámbito clínico, ya sea desde el servicio de asistencia psicopedagógica que se ofrece en extensión universitaria, como por fuera de éste; o desde experiencias en el ámbito educativo formal. Rego (2020) señala que la suspensión de clases presenciales ha desplegado una gama compleja y heterogénea de modalidades de elaboración subjetiva, de resolución de incomodidades y novedades frente a la situación, que necesitan ser comprendidos en su singularidad, “mientras que para algunos sujetos favoreció la creación de recursos novedosos, para otros, estas nuevas condiciones han reforzado aspectos restrictivos en sus aprendizajes” (p.281). Es posible esperar que las problemáticas de simbolización que se han agudizado en algunos niños y niñas se traduzcan rápidamente en problemáticas de aprendizaje escolar en el ámbito educativo, y derivadas en algunos casos al ámbito clínico para su “tratamiento”. Por este motivo, desde la psicopedagogía clínica y su marco conceptual, se vuelve interesante poder indagar las posibilidades de intervención en un ámbito diferente, un espacio intermedio entre la escuela desbordada y la patologización llevada a la clínica.

El dispositivo de “Taller de aprendizaje” en el ámbito comunitario, como complementario a la escuela, puede constituirse en un espacio que diversifica las ofertas simbólicas provenientes del campo social que conforman la oferta identificatoria para un sujeto. Las oportunidades erógenas y simbólicas que puedan ofertar otros adultos, distintos a las figuras primarias y los docentes de la escuela, podrían operar como una nueva terceridad, favoreciendo la resignificación de las conflictivas y sus alternativas de resolución.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Objetivos generales

- Elaborar conceptualizaciones sobre las formas de intervención de los adultos en un dispositivo de apoyo escolar en el ámbito comunitario, las cuales generen un espacio subjetivante que promueva herramientas de simbolización que están en la base de los aprendizajes escolares en niños/as y adolescentes.
- Explorar las posibles transformaciones subjetivas en los procesos de simbolización de los/as niños/as y adolescentes que concurren al espacio de apoyo escolar, a partir de las propuestas intersubjetivas del dispositivo.

Objetivos específicos

- Analizar la dinámica de la función encuadrante de los adultos a cargo del dispositivo de apoyo escolar como espacio potenciador del despliegue subjetivante de los niños/as y adolescentes.
- Indagar las modalidades de producción simbólica de los/as niños/as y adolescentes que solicitan apoyo escolar en el ámbito comunitario.
- Elaborar conceptualizaciones acerca del cambio de posicionamiento subjetivo respecto a los propios procesos de aprendizaje.
- Indagar acerca de las condiciones necesarias para fortalecer el contrato narcisista de los/as niños y adolescentes, para que haya expectativas de desarrollo de su proyecto identificatorio.
- Elaborar estrategias de intervención para la prevención primaria de dificultades en el aprendizaje escolar, que permita comprender y abordar la complejidad de las problemáticas de cada niño/a partir de los aportes del Pensamiento Clínico Contemporáneo.

METODOLOGÍA

Para desarrollar la investigación propuesta se realizará un diseño cualitativo (Schwartz H. y Jacobs J. 1996, Taylor S. y Bodgan R. 1992) que busca elaborar mediaciones conceptuales entre hipótesis teóricas complejas e indicadores y descriptores de los procesos en estudio, en un esquema exploratorio.

Con este fin, se diseñó el “Taller de aprendizajes”, que se llevará a cabo en la Asociación Civil Pequeños Pasos, sede de San Martín; y estará a cargo de la autora, y dos estudiantes de la licenciatura en Psicología (UBA). El taller funcionará semanalmente los días sábados, con una duración de una hora, y participarán entre 6 a 8 chicos/as que asistan a 3º y 4º (grupo 1) y 5º y 6º (grupo 2) de escuelas primarias de la zona. En cada encuentro se desarrollarán diversas propuestas tendientes a generar un espacio subjetivante que promueva herramientas de simbolización. Estas propuestas, y sus posteriores repercusiones, serán pensadas por las adultas a cargo en encuentros de reflexión sobre la práctica, luego de cada taller.

El primer objetivo general, centrado en la conceptualización de las intervenciones de las personas a cargo del espacio, se abordará mediante el análisis tanto de sus intervenciones como de sus procesos reflexivos en reuniones periódicas en las que se trabajará en la reflexión sobre su propia práctica. Para abordar el segundo objetivo general, centrado en las transformaciones en los procesos de simbolización de los niños, niñas y adolescentes, se seleccionarán cuatro casos significativos cuyo análisis permitirá elaborar hipótesis acerca de las transformaciones en sus formas singulares de aprender y de los procesos subjetivos que están en la base de dichas formas.

ALGUNAS HIPOTESIS PARA EMPEZAR A PENSAR

Desde el pensamiento clínico se parte de la experiencia práctica como medio producción de pensamiento original (Green, 2010) proponiendo intervenciones específicas, fuera del ámbito clíni-

co, pero enmarcadas teóricamente en el Psicoanálisis Contemporáneo, ya que “depende de las características del campo en el cual el psicoanalista es llevado a trabajar” (Green, 2010, p.28) con un encuadre diferente en términos de condiciones materiales, pero que, apuntalado en el encuadre interno del investigador, pueda incluir la complejidad de las diferencias específicas que representan estas condiciones para el trabajo.

Con los aportes teóricos mencionados, entendemos las transformaciones del psiquismo como una cuestión de la relación “entre el adentro y el afuera”, es decir, como una co-determinación de lo intrapsíquico (centrado en la pulsión) y lo intersubjetivo, (centrado en el objeto) (Green y Urribarri, 2015). Conceptualizar sobre el ejercicio de la función encuadrante por fuera del ámbito clínico permite indagar sobre las condiciones necesarias para habilitar un cambio de posicionamiento subjetivo respecto de los procesos de aprendizaje en niños/as y adolescentes, posibilitando el despliegue del trabajo psíquico del sujeto y de las actividades de mediación que permitan el pasaje de producciones simbólicas más precarias a otras más complejas y heterogéneas. Hablar de producciones simbólicas heterogéneas, refiere a producir de manera flexible, dinámica y creativa; cuando los procesos de simbolización tienen estas características, incluyen procesos imaginativos y reflexivos (Castoriadis, 1994). Los modos más o menos restrictivos de simbolización pueden parcializar los lazos con el mundo exterior y los objetos de conocimiento, como pueden ser los objetos de aprendizaje escolar. El aprendizaje no se trata de una inducción empírica ni deducción lógica, sino que se trata de invenciones que se generan a partir de la creación de nuevos esquemas imaginarios (Castoriadis, 1994); aprender es un proceso activo de producción de sentido singular y en articulación constante con el trabajo identificatorio (Álvarez, 2010). En esta línea, se resalta la importancia del despliegue de procesos imaginativos y reflexivos como factor de cambio, de transformaciones, de cuestionamiento de lo dado para crear novedades que resulten enriquecedoras para el despliegue psíquico del sujeto y su relación con el mundo, si mismo y distintos objetos, de modo tal que el aprendizaje escolar pueda ser investido como una dimensión valiosa de su proyecto identificatorio. La articulación de los procesos imaginativos y reflexivos en los trabajos de simbolización implica una objetualización de la interpretación de la experiencia; la función objetualizante (Green, 1996) es una construcción de una expectativa anticipada de satisfacción (Álvarez y Cantú, 2018).

Es posible pensar en estrategias de intervención dentro del “Taller de aprendizaje” en el ámbito comunitario que favorezcan modalidades más plásticas y dinámicas para el aprendizaje con sentido subjetivo y posibilidades de despliegue de procesos imaginativos y reflexivos que permitan estallar las clausuras identitarias y crear nuevos destinos posibles, trabajando para la prevención primaria de problemáticas en el aprendizaje que pueden manifestarse en la escuela.

NOTA

[1] Esta investigación corresponde a una beca de maestría UBACyT, dirigida por la Dra. Patricia Álvarez, enmarcada en el Programa de Investigación de la Cátedra Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA, proyecto UBACyT 2018-22: “Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones”, también dirigido por la Dra. Patricia Álvarez.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010) *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires. Editorial Teseo.
- Álvarez, P. y Grunin J. (2010) Función encuadrante y problemáticas de simbolización. En *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. Vol. X. Universidad de Buenos Aires.
- Álvarez, P., y Cantú, G.A. (2018) Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, Vol. 25. Universidad de Buenos Aires.
- Arrúe, C. (2009) Un piano en el puente. Experiencias educativas favorables de inclusión. En Elchiry, N. (comp.) *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires. JVE.
- Castoriadis, C. (1994) Lógica, imaginación, reflexión. En *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Green, A. (1996) *La Metapsicología revisitada*. Buenos Aires. Eudeba.
- Green, A. (2010) *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Green, A. y Urribarri, F. (2015) *Del pensamiento clínico al paradigma contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Morin, E. (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Neme, E. (2020) Aprendizajes, sujetos y pandemia: algunas reflexiones desde la Psicopedagogía. *Revista Nuevas Propuestas*, Vol. 55. Universidad Católica de Santiago del Estero.
- Puiggrós, A. (2020) *Balace del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, 33-42.
- Rego, M. V. (2020) La escuela en tiempos de pandemia (un paréntesis para repensar la subjetividad en las instituciones educativas) *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires*.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013) *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1996) *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad* (C. Villegas García Trad.) México. Trillas.



Taylor, S. y Bodgan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Uribarri, F. (2012) André Green. El pensamiento clínico: contemporáneo, complejo, terciario en *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, Vol. 69 (1).

Uribarri, F. (2013) El pensamiento clínico contemporáneo. En *Revista Actualidad Psicológica*, Año XXXVIII, Nro. 422.

LA SIGNIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y EL TRABAJO EN INGRESANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA UNSL - ARGENTINA

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

RESUMEN

Esta presentación se desprende de una investigación más amplia, PROICO 12- 1218, y tiene como objetivo analizar las representaciones sociales predominantes sobre el estudio y el trabajo en diez ingresantes masculinos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, que conforman la mitad de la muestra de investigación. Vale aclarar, que la muestra total de investigación está conformada por veinte ingresantes (diez varones y diez mujeres), que al momento del ingreso tienen 18 años de edad. En esta presentación se analiza la significación asociada al estudio y al trabajo en la muestra masculina. El diseño de la investigación es descriptivo, interpretativo, con una metodología cualitativa y el instrumento de recolección utilizado es la entrevista en profundidad. Para el análisis de las representaciones se articulan algunos conceptos relevantes del campo de la Psicología de la Orientación. A partir del análisis de las representaciones sociales de estudio y trabajo, se detecta en estos ingresantes que en torno a la significación del “estudio”, se edifica un proyecto significativo de vida y central en su construcción identitaria. Mientras que la significación asociada al “trabajo”, está relacionada con la expectativa de concluir la carrera y ejercer como profesionales de la psicología.

Palabras clave

Representaciones sociales - Estudio - Trabajo - Ingresantes

ABSTRACT

THE SIGNIFICANCE OF STUDY AND WORK IN ENTRANTS OF THE DEGREE IN PSYCHOLOGY OF THE UNIVERSITY SAN LUIS NATIONAL - ARGENTINA

This presentation is derived from a broader investigation, PROICO 12-1218, and aims to analyze the predominant social representations about study and work in ten male entrants of the Bachelor of Psychology at the National University of San Luis, which according to the half of the research sample. It is worth clarifying that the total research sample is made up of twenty entrants (ten men and ten women), who at the time of admission are 18 years old. This presentation analyzes the significance associated with study and work in the male sample. The research design is descriptive, interpretive, with a qualitative methodology and the collection instrument used is the in-depth interview.

For the analysis of the representations, some relevant concepts from the field of Guidance Psychology are articulated. From the analysis of the social representations of study and work, it is detected in these entrants that around the meaning of “study”, a significant project of life and central to their identity construction is built. While the significance associated with “work” is related to the expectation of completing the degree and working as professionals in psychology.

Keywords

Social representations - Study - Work - Entrants

Marco teórico

Este trabajo se desprende de una investigación más amplia PROICO 12-1218, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, titulado: “Representaciones sociales de estudio, trabajo, percepción de sí mismo y anticipaciones de futuro en algunos ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis”.

El interés que motiva abordar las problemáticas vinculadas a estudiantes de la carrera de psicología, surge por la preocupación que genera la brecha existente entre el número elevado de ingresantes y el bajo porcentaje de egresados, situación que preocupa e inquieta desde hace varias décadas.

La problemática de la deserción universitaria acontece a nivel internacional y nacional. Celada (2020), explica que “dentro del escenario global en relación a la educación superior, los países latinoamericanos sufren y afrontan esta problemática según su tradición socio-histórica, sus intereses y las voluntades gubernamentales de modo particular, según el país de que se trate” (p. 36).

La autora advierte que, en lo referido al acceso al nivel superior, Argentina ha mantenido altos estándares en comparación con otros países de América Latina. García de Fanelli; Chiroleu (citado en Celada, 2020). Señala que este país presenta un menor nivel de desigualdad en el acceso al sistema de educación superior y considera que este es un factor que influye notablemente en los altos porcentajes de población que accede al mismo. Cabe mencionar que en Argentina se implementan algunas políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación superior

con inclusión social, entre ellas se pueden mencionar, los mecanismos de admisión no selectivos, la gratuidad de los estudios en el sector de gestión estatal y la expansión de la oferta institucional. Además, en las últimas dos décadas se han incorporado algunos programas de becas y de tutorías, como algunas de las políticas de retención. Sin embargo, la autora explica que aún no existen estudios que brinden información acerca del impacto de estas últimas estrategias implementadas para tratar esta problemática. Finalmente, más allá de todos los esfuerzos y medidas implementadas, lo que se advierte es que la tasa de deserción universitaria sigue siendo alta y, mayormente, en el ámbito universitario estatal (Celada, 2020).

Si bien, la problemática de la deserción universitaria es un fenómeno global, complejo, que responde a una pluralidad de causas; desde este proyecto de investigación se considera que si se logran identificar algunos factores de incidencia que obstaculizan la permanencia y la terminalidad de los estudios superiores, se estaría en condiciones de mejorar esta situación y aportar posibles soluciones desde el campo de la psicología de la orientación a este problema tan serio.

La psicología de la orientación aborda la problemática de las elecciones que realizan las personas a lo largo de la vida. Los enfoques actuales son pluridisciplinarios y se focalizan en las interacciones entre las personas y sus contextos e intentan comprender cómo estas hacen frente a las diversas transiciones y transformaciones del contexto y, cómo es posible ayudarles (Aisenson, 2007, p. 76).

En las últimas décadas la educación, el mundo del trabajo, la familia, así como otras áreas de la sociedad, cambiaron profundamente ofreciendo una diversidad de elecciones a las personas. De igual manera, las trayectorias de formación y laborales que actualmente se construyen son más diversificadas y menos previsible, por lo que, en lo relativo a aspectos teóricos e intervenciones se toma como unidad de análisis a *las personas en contexto*, teniendo en cuenta, a la vez, el desarrollo de la persona y el del contexto siempre cambiante.

En ese sentido, uno de los conceptos relevantes en este campo es el de “**transición psicossocial**”, la cual es definida como “todo suceso o ausencia [de un acontecimiento previsto] que produce el efecto de transformar las relaciones, las rutinas, las creencias y los roles [del individuo]. (Schlossberg, N., Waters, E. y Goodman, J., 1995, como se citó en Aisenson, 2007, p. 82) Para estas autoras un suceso solo constituye una transición psicossocial si la persona la percibe y la vivencia como tal. Es así que, para comprender el sentido que le otorga a esa situación de cambio que atraviesa, es necesario estudiar las características del contexto en el que ocurre y el impacto que produce, así como, algunos factores que determinan la manera en que esta persona afronta esa transición. Estos factores son: la situación, el sí mismo, los apoyos y las estrategias (Schlossberg et. al, 1995, como se citó en Aisenson, 2007).

El pasaje de la escuela secundaria a la vida universitaria cons-

tituye un momento de profundos cambios que algunos jóvenes deben afrontar y, puede ser considerada una transición psicossocial.

Este momento de cambio conlleva una profunda movilización, un proceso de reorganización psíquica, en donde los ingresantes se ven llevados a afrontar las vicisitudes de adaptarse a una nueva institución que tiene lógicas de funcionamiento muy distintas a lo que ellos conocían previamente; así como también, asumir nuevos roles, nuevas responsabilidades, nuevas rutinas, lo cual implica un proceso de aprendizaje de nuevas estrategias y desarrollo de nuevas competencias para poder sostener su proyecto de estudio.

Otro concepto que interesa en esta investigación y que va en consonancia con los conceptos previamente señalados, es el de **representaciones sociales**. Se trata de un concepto proveniente del campo de la psicología social e introducido por Moscovici, quién considera a las representaciones sociales como una forma de conocimiento compartido socialmente (Moscovici, 1979), y con ello alude, no sólo al carácter eminentemente social de las mismas, sino además, a su naturaleza individual y psicológica (Piñero Ramírez, 2008).

Vale decir entonces, que toda representación social constituye una forma de pensamiento social, en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos, de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; pero además, lleva una impronta y dinámica individual, y en este sentido, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas (Piñero Ramírez, 2008).

Por su parte, Abric, considera que uno de los componentes fundamentales de las representaciones sociales es su **significación** la cual está determinada doblemente por efectos de contexto. En principio, por un contexto discursivo, es decir, las producciones discursivas permiten acceder a las representaciones, por lo que, es necesario analizar sus condiciones de producción y considerar que toda representación se produce en una situación y su significación dependerá de las relaciones concretas que se dan en el tiempo de una interacción.

Y además, la significación está determinada por el contexto social, esto es el contexto ideológico y el lugar que el individuo o grupo ocupa en el sistema social. En este sentido Abric señala, “La significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado” (Abric, 2001, pp. 14-15).

Se considera que el estudio de las representaciones sociales constituye una vía de acceso valiosa para comprender cómo es que los jóvenes afrontan la transición que involucra el ingreso a la vida universitaria y cómo se orientan en ella. Además, interesa identificar de qué manera construyen saberes y competencias que resultan necesarios para sostener su proyecto de estudio y lograr la terminalidad de la carrera.

Análisis del material

Representaciones sociales de estudio

A partir del análisis del relato de los ingresantes, en cuanto a la **elección de la carrera**, se advierte la influencia de diversas trayectorias previas, en ese sentido, algunos manifiestan que durante escuela secundaria hubo materias como filosofía, psicología, sociología, ciencias sociales en donde vieron temáticas relacionadas a la psicología y eso despertó su interés. También, se advierte la influencia de profesores/as de escuela secundaria que transmiten algunas representaciones sobre la carrera, como por ejemplo, que los psicólogos no tienen un trabajo bien remunerado, entendiéndose por esto, que los ingresos son bajos. Asimismo, se observa la incidencia de personas significativas del entorno que transmiten otras representaciones como, por ejemplo: “si uno trabaja en lo que le gusta, no cuesta”.

Además, algunos de ellos tienen experiencia por haber asistido a tratamiento psicológico en algún momento de su vida, por lo que, algunos elementos de la representación están influidos por esta experiencia.

En cuanto a la **información** se destaca que algunos de estos ingresantes observaron el plan de estudios de la carrera desde la página oficial de la universidad. Además, reconstruyen información a partir de materias de la escuela secundaria, de conversaciones con personas de su entorno. Solo dos de ellos accedieron a mayor información a partir de una visita guiada a la universidad.

Se detecta que el acceso a la información a través de internet, de algunos medios de comunicación son herramientas de donde los jóvenes extraen información; además, de otras instancias y experiencias personales que también son valoradas por ellos. Sin embargo, se considera que todo esto no garantiza un conocimiento claro y suficiente sobre la carrera que les interesa. En este sentido, la mayoría de ellos manifiesta durante las entrevistas, que sabe que los psicólogos “ayudan a las personas” pero no saben muy bien cómo, reconocen que no tienen demasiada claridad en relación a la carrera y al ejercicio profesional. Se podría considerar que un conocimiento insuficiente al momento de elegir una carrera, podría constituirse en una de las causas de la pérdida de interés y de la motivación, con la consecuente deserción de los estudiantes, por lo que, acompañar y orientar en el proceso de elección y decisión puede ayudar a que elijan con mayores herramientas.

En cuanto a la representación social que los ingresantes tienen sobre la **psicología**, vale decir, que la misma contiene elementos que aluden a que las/os profesionales de la psicología “ayudan a las personas”, y esto lo hacen, a través de estudiar la mente, de buscar una explicación a una conducta que no se entiende y se repite. Asimismo, consideran que asistir a un/a psicólogo/a está asociado también a poder tener una mejor salud y, a su vez, mejor calidad de vida.

A lo largo de las entrevistas los ingresantes manifiestan que

distintas personas de su entorno (familiares, amigos/as, conocidos/as, entre otros) destacan la importancia de estudiar como algo importante para la vida y lo promueven. En ese sentido, se observa que el estudio es valorado positivamente en su entorno y que, a su vez, aparece como algo “naturalizado”. Esto constituye un claro ejemplo de cómo la significación de este objeto social se ve atravesada por distintas relaciones e interacciones cotidianas donde circulan ideas, creencias, cierta información, entre otras.

Dentro de los **apoyos** con los que cuentan para sostener su proyecto de estudio (aquí se hará mención sólo a algunos) cabe destacar que el grupo de pares es valorado positivamente como un espacio de contención ante la transición que están afrontando.

También, estos ingresantes reconocen y valoran el apoyo económico y afectivo de su familia. Este grupo percibe como positiva la actual situación económica de su grupo familiar; sin embargo, algunos estudiantes manifiestan preocupación acerca de que esta situación cambie y se vea obstaculizada la posibilidad de continuar sus estudios, ya sea, porque tiene que volver a su lugar de origen y abandonar la carrera o porque deben trabajar y estudiar, lo cual anticipan podría desembocar en un alargamiento de la carrera. En ese sentido, se puede decir que están conscientes sobre las diferentes vicisitudes del contexto que los circunda, en cuanto al mundo del trabajo y la economía de este país.

Se detecta, además, que el factor socio-económico tiene un peso relevante en tanto les posibilita, o no, permanecer y concluir sus estudios universitarios. Cabe mencionar, que al menos cuatro de estos jóvenes son beneficiarios de becas de la provincia y/o becas de la UNSL y, valoran este ingreso económico como valioso dado que les posibilita sentir cierta tranquilidad porque cuentan con un dinero que les permite cubrir algunos gastos personales y de estudio, sin depender únicamente del aporte económico familiar.

En cuanto al **desempeño académico**, algunos de estos ingresantes manifiestan que están conformes y satisfechos con su desempeño académico, esto se debe a que tienen todas las materias regularizadas y algunos ya rindieron su primer final con resultados satisfactorios.

Señalan que al momento de estudiar lo hacen, en compañía de otras personas; valoran el grupo de pares con quienes se juntan a leer, a intercambiar ideas, reflexiones y resúmenes. También mencionan que asisten a las clases teóricas y eso les permite extraer lo más importante para los exámenes. Otra estrategia que implementan es el estudio y lectura de los power point como guías de estudio.

Al menos tres estudiantes reconocen que no dedican demasiado tiempo de lectura del material bibliográfico y anticipan que, si esa manera de estudiar persiste, puede transformarse en un obstáculo para sostener o concluir la carrera, y reconocen que deberían y/o les gustaría mejorar este aspecto.

La mayoría manifiesta que estudia entre dos y tres horas día-

rias y reconoce que no es tiempo suficiente para profundizar en las temáticas. Algunos refieren que aún se distraen bastante dispersándose con otras actividades. Quienes se han quedado libres en alguna materia (al menos dos) reconocen que les falta mayor dedicación en el estudio. En cuanto a este aspecto se detecta cierta preocupación en los jóvenes, el reconocimiento y conciencia de estos aspectos y el deseo de mejorarlos. A lo largo de las entrevistas algunos comentaron que al transcurrir algunos meses de cursado del primer año, el grupo de pares se redujo notablemente y eso les preocupa.

En relación a la **representación de trabajo**, se advierte que en torno a la representación del rol profesional, prevalece el trabajo clínico, asistencial, individual y, mayormente, realizado en consultorios privados, hospitales públicos y/o centros de salud. También, una influencia del Psicoanálisis.

Los estudiantes destacan que el curso de ingreso ayudó a que conocieran otros campos de inserción profesional como el jurídico, la psicología del deporte, psicología educacional, evolutivo, entre otros. Sin embargo, al indagar sobre los mismos se advierte que no cuentan con demasiada información sobre los mismos.

Se visualiza que la anticipación a futuro ejerciendo la profesión, es un aspecto que los motiva a continuar con los estudios. En este sentido, se detecta la importancia que le otorgan a que la carrera les genere interés, disfrute, y crecimiento personal.

Vale destacar, que las representaciones sociales sobre el trabajo en la mayoría de estos jóvenes no provienen de la experiencia propia de haber trabajado en algún momento de su vida. Solo dos de ellos, manifestaron haber trabajado durante algunas vacaciones, en un trabajo temporal e informal. Estas experiencias son valoradas como espacios que les permiten aprender habilidades útiles para su vida y, el sentido que le otorgan es que pueden obtener un ingreso económico para solventar algunos gastos personales y aprender a administrar el propio dinero.

Es de destacar que prevalece la representación en torno a la función asistencial de los/as psicólogos/as, como herramienta de cambio que desemboca en el bienestar individual. Se advierte en algunos que hay un desconocimiento sobre lo que un tratamiento psicológico implica, la duración del proceso, los roles de cada persona en el tratamiento, la singularidad de cada uno, entre otros.

En general, los entrevistados tienen una representación del trabajo como una actividad vinculada a los gustos y preferencias, lo que les permitirá un progreso, entendiendo este como el crecimiento personal, profesional y económico. La mayoría asocia el trabajo profesional a la posibilidad de adquirir bienes y comodidades materiales, la oportunidad de viajar por el mundo, acceder a una casa propia y conocer nuevas culturas.

Conclusiones

En cuanto a las representaciones del estudio, se advierte que estudiar la carrera constituye un eje central en la construcción y desarrollo de su identidad; y que, además, alberga la anticipación de que van a concluir sus estudios y ejercer como profesionales de la psicología. Mientras que el trabajo está asociado al ejercicio profesional, el cual, a su vez les posibilitará acceder a la autonomía económica y al crecimiento personal y profesional. Sin embargo, se advierte en algunos de estos ingresantes la presencia de ciertas dudas, temores e incluso, incertidumbre, en cuanto a la posibilidad de permanecer y concluir la carrera. En este sentido, se considera de suma importancia el acompañamiento preventivo, a través de espacios de orientación y contención en donde los ingresantes puedan reflexionar activamente sobre ciertos aspectos de la vida universitaria y representaciones que pueden operar a favor u obstaculizar su proyecto de estudio universitario, así como, identificar aquellas estrategias que les permitirían afrontar de la mejor manera posible diversas transiciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. (2001) Prácticas sociales, representaciones sociales, en Abric, Jean [comp.]. *Prácticas Sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- 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 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.
- Celada, V. (2020) *Acerca de las causas de deserción universitaria en Argentina a principios del Siglo XXI, de las políticas implementadas y nuevas propuestas de retención de la población estudiantil*. *Revista Científica de UCES* Vol. 25 (N° 2), pp. 33-54. ISSN Electrónico: 2591-5266.
- Guichard, J. (2002) *Los dos pilares de las prácticas en orientación. Fundamentos conceptuales y finalidades sociales*. En después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Editorial Eudeba.
- Piñero Ramírez, S. (2008) *La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual*. *CPU-e Revista de investigación educativa*, 7. Pp. 1-19. ISSN 1870-5308.

ROL DOCENTE Y LA TRANSMISIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: LA HISTÓRICA FEMINIZACIÓN DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA ACTUALIDAD

Gorosito, Maria Celeste

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Históricamente el surgimiento de la escuela ha estado vinculado con las mujeres a partir del rol de la maestra. La feminización, aspecto cuantitativo del rol docente, ha sido uno de los factores que generó la llegada de éstas al ámbito público, signado esto por intereses políticos, económicos y sociales, pero que le permitió abrirse camino a espacios que tenía vedados. Su llegada a la escuela no fue inocente. Implicó cumplir con los mandatos sociales vigentes, formar futuras generaciones bajo los preceptos de moral, valores y estereotipos hegemónicos de la época, y también, una feminización, aspecto cualitativo, de su función, asociando así la representación mujer = maestra = madre. La construcción del rol docente estuvo históricamente vinculado a la función de transmisión, reproducción y repetición, solidificando así formatos y modos de llevarlo a cabo. La conclusión remite a que la función de la maestra y su ejercicio resultan fundamentales para proyectar cambios y transformaciones en relación con la transmisión de los estereotipos de género en el ámbito educativo. Fundamentalmente se necesitaría que las maestras se autopercibieran respecto de su rol como precursora e innovadora de las prácticas. Esto sería fundamental para lograr reales transformaciones.

Palabras clave

Rol docente - Estereotipos de género - Feminización - Contradicciones

ABSTRACT

TEACHING ROLE AND THE TRANSMISSION OF GENDER STEREOTYPES: THE HISTORICAL FEMINIZATION OF THE EDUCATIONAL FUNCTION AND ITS IMPACT ON THE PRESENT

Historically, the emergence of the school has been linked to women from the role of the teacher. The historical feminization (quantitative) of the teaching role has been one of the factors that generated the arrival of these to the public sphere, marked by political, economic and social interests, but which allowed it to open the way to spaces that were forbidden. It was made invisible that her arrival at school was not innocent, but involved complying with current social mandates, training future generations under the precepts of morals, values and hegemonic stereotypes of the time, and also, a (qualitative) feminization of her role, thus

associating the representation woman=teacher=mother. The construction of the teaching role was historically linked to the function of transmission, reproduction and repetition, thus solidifying formats and ways of carrying it out. It was concluded, mainly, that the role of the teacher and her exercise are fundamental to be able to project changes and transformations in relation to the transmission of gender stereotypes in the educational field. And fundamentally, the need for teachers to build a self-perception of their role as pioneers and innovators in their practice. This will be essential to achieve real transformations.

Keywords

Teaching role - Gender stereotypes - Feminization - Contradictions

MARCO TEÓRICO

Feminización del rol docente

Entre 1880 y 1930 el país pasa por una transformación social y económica a partir de la cual comienza a surgir el estado nación. Uno de los ejes de este proceso fue la inmigración que provocó la necesidad de “argentinizar” a la población y así surge la educación pública, obligatoria, laica y gratuita. Aparece entonces la escuela y en ella la maestra, considerada, así como el perfil más adecuado y conveniente porque podían llevar adelante el proyecto de homogeneizar y moralizar a la sociedad, consideradas educadoras naturales, esto en sintonía con un modelo de mujer y madre (Morgade 1997). Es así como la mujer entra a este ámbito público.

La cuestión no era solo que la valoraban por sus condiciones naturales, sino que además convenía económicamente, por la remuneración que le brindaban. Esto estuvo acompañado por una deserción de los docentes varones, debido a políticas oficiales que apuntaban a salarios bajos. “*la educación pública será menos costosa con ayuda de las mujeres (Sarmiento, 1858, citado en A. Birgin, 1999:41)*” (Fischman, 2007, p.47). Este fue el principio, entonces, de la feminización de la educación en Argentina que tuvo como protagonista a la maestra normal nacional.

Desde siempre el cuidado fue una actividad asociada predominantemente a lo femenino y por lo tanto a lo maternal, tornándose uno de los nudos críticos de la construcción social de género. Los preceptos del vínculo madre - hijo, fundado en un

supuesto instinto materno, se transpolaron a la maestra junto con la ternura, la paciencia y el amor incondicional que la llevaron a cuidar a otros como si fueran sus hijos.

La elección por parte de las mujeres por el magisterio se vinculaba fuertemente al concepto de vocación, el cual se enlazaba con el amor por los niños y niñas, con la paciencia y con un rol vinculado con lo lúdico (juego simbólico del rol materno) aprendido por la futura maestra en su tierna infancia, conjugando así el rol docente con una infantilización de la función, especialmente con la que será en el futuro la maestra del jardín de infantes en el nivel inicial.

Existía entonces, una mirada naturalizante de las mujeres como portadoras de capacidades especiales para llevar a cabo la tarea, por el solo hecho de ser mujeres.

Además, la formación docente fue considerada una de las pocas opciones de la época para que ellas pudieran acceder de forma “decente” a una remuneración económica y de esta manera poder sostenerse, pero también, lo magro de sus sueldos se convirtieron en complementos de las remuneraciones obtenidas por sus maridos. (Fischman 2007).

Entonces, la llegada de la mujer al ámbito educativo mediante el rol docente ha estado atravesado por diversos aspectos y elementos que hacen de su análisis y deconstrucción un proceso complejo e intrincado.

Su presencia en las escuelas les dio cierto grado de libertad y de emancipación, no solo para acceder a espacios de formación académica, sino también hasta cierto punto una independencia económica y, en mayor grado, un prestigio social siendo elogiada por su vocación, entrega y generosidad. Pero, lamentablemente, también, alejándolas del imaginario como trabajadoras o profesionales. Por lo tanto, la contracara de este proceso estuvo vinculado a la maestra, mujer, sujeta a la impronta de la segunda madre, como también al mandato de transmitir estereotipos de moral y de género dejándola, entonces, en un lugar de vulnerabilidad respecto de las exigencias sociales de la época. Caldo (2014) afirma:

solapada tras la maestra iba la mujer y, en tanto el Estado reglamentó la relación, el mercado generó una serie de objetos que, combinando reglamentación y estética, interpelaron al género femenino...el guardapolvo fue a la maestra lo que el vestido era a la mujer en general. Paulatinamente, esa maestra se diferenció del varón por su peinado, su vestuario y su gestualidad, resultando así el prototipo de la segunda madre...Es decir, mientras que el ejercicio de la docencia femenina se esculpió sobre los principios de lo maternal, los de la masculina no: el varón no fue segundo padre, fue educador, pedagogo o profesor. (p. 258, 259)

Transmisión de estereotipos de género

La llegada de las mujeres a lugares dominados por los hombres, como la escuela, no fue sencilla. Debieron convertirse en mujeres ejemplares que debían tener conocimientos de las disciplinas pero, sobre todo, de lo que se llamaba entonces “eco-

nomía doméstica” que implicaba saberes culinarios, sobre la buena alimentación, manualidades, normas de higiene, para así convertirse en modelos de conducta femenina. Todo apuntaba a poner a las niñas y jóvenes en contacto con lo que se consideraban saberes femeninos y que serían entonces de utilidad para construir el rol de administradoras del hogar. (Caldo 2014)

Entonces, los/las niños/as de ayer y durante muchísimos años fueron formados/as bajo modelos y estereotipos de género transmitidos por la sociedad y las instituciones, fundamentalmente la escuela a través de los programas de enseñanza y en el día a día mediante el vínculo con las maestras, quienes impartían no sólo aprendizajes sino modos de ser, subjetividades que se debían adoptar. *“el dispositivo social de control que históricamente ha determinado a “lo femenino” y a “lo masculino” constituye uno de los discursos sociales más poderosos en los que la realidad docente se construye”* (Morgade, 2008, p. 2).

Rol docente

Hoy se instala con fuerza la idea de que enseñar no es una mera transmisión de conocimiento, sino que implica crear las posibilidades de su producción o construcción. Antes prevalecía el ejercicio de un poder fundado en el respeto que la maestra recibía, la confianza que se le tenía y en la habilidad para transmitir conocimientos y saberes, que se le adjudicaba.

Actualmente, el rol no se circunscribe a un reduccionismo funcional, sino que la complejidad que envuelve la práctica docente parecería por momentos inabordable. No resulta entonces extraño el intento, a veces, de reducirlo a los preceptos del pasado. Lo extenso, lo ominoso, de los desafíos actuales para llevar adelante la tarea atenta con inmobilizaciones que obturan el análisis y la dificultad de aceptación de los cambios inevitables que el rol docente requiere. Más todavía cuando el mismo se encuentra interpelado por atravesamientos que no necesariamente se centran en los “contenidos académicos”, sino que visibilizan que el rol implica un más allá.

Los nuevos cambios de época, el encuentro con nuevas formas de subjetividades, identidades y formas de vivir las vidas, parecen generar miedos, incertidumbres y resistencias para flexibilizar la práctica educativa por parte de la escuela y sus actores. Se le ha transmitido a la maestra, desde un inicio, un modo y una forma de aferrarse a su capital más importante y que le brinda no solo poder sino seguridad, que es el ejercicio de su función, en el que es “experta” y domina mejor que nadie.

La escuela, dicen los concededores, hace tiempo que parece estar en crisis, junto con el vínculo que existía entre docentes y familias. Hoy en día se percibe una deslegitimación social de la escuela pública, el viejo sistema de autoridad verticalista está en crisis y no se ha logrado reformular. *“La dignidad del cargo, su investidura y los avíos que simbolizaban tradicionalmente la autoridad en la escuela, han perdido su condición naturalizada, produciéndose “un conflicto de lenguas”, en palabras de Geertz (1987), de incierto desenlace”*. (Batallan, 2004, p.68).

Hoy, entonces, el ejercicio del rol en sintonía con la transmisión de saberes constituidos en los inicios de la creación de este, es para ella su mayor aliado. Permitirse un cuestionamiento de ese rol podría dejarla sin sostén. Es por esto, que infiero, el recrudescimiento y la cristalización de modos de llevar adelante el mismo. La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y los cambios, transformaciones y nuevas presencias en las escuelas interpelan al sistema en su estructura, esperando modificaciones y cambios que demoran, no logrando alcanzar a tiempo aquello que se despliega en los contextos sociales.

Considero que será necesario abrazar la contradicción, esto quiere decir, interpelar el rol docente que se transmitió en los orígenes y asumir el proceso de aprendizaje constante que el mismo rol implica. Ó sea, asumir que la práctica se encuentra en constante transformación, lograr concebirla como aquello inacabado, que se transforma constantemente, se nutre del otro y los otros. *“ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica”* (Freire, 1996, p.22).

No existe, entonces, una forma de ejercer el rol como “correcta” o precisa, sino que la práctica será, permitirse la incertidumbre, el no saber, el interpelar o interpelarse, dar lugar a la pregunta, a la duda, el poner en juego nuevos significantes.

Contradicciones, entre el decir y el hacer en la escuela

En la actualidad es posible inferir que no hay una reproducción idéntica de los estereotipos de género como en el pasado, pero tampoco las transformaciones que se han ido desplegando a lo largo de los años han sido significativas.

Morgade nos alerta sobre como las significaciones hegemónicas de género pautaron la forma de articulación que le da sentido a diferentes aspectos, no solo pedagógicos, sino a lo burocrático y a las formas de vincularse propias que cada mujer, maestra, tiene y que lo plasma en ese lugar que ocupa en la escuela (Morgade 2007).

Es por esto que las iniciativas en este campo suelen ser personales, individuales, puntuales y acotadas al interés de cada maestra por llevar adelante otros discursos que se contraponen a los hegemónicos, y aun hoy se evidencia un grado de resistencia; la formación docente *“adhiera a concepciones, valoraciones y conductas pedagógicas al orden patriarcal, que se ha mantenido casi inmutable con relación a los nuevos estatutos epistemológicos y a la demanda de derechos de las mujeres y de las personas de diversa identidad sexo-social”* (Barrancos, 2021, p.33)

Resulta complejo pensar un poder transformador, un colectivo con fuerza propia dentro de las escuelas. Las docentes no siempre comparten las mismas ideas, las mismas visiones, implica entonces un campo heterogéneo donde será necesario lograr consensos a pesar de las diferencias.

Esto me remite a lo que Simone de Beauvoir plantea *“(…) Y es que las mujeres carecen de los medios concretos para con-*

gregarse en una unidad que se afirmaría al oponerse. Carecen de un pasado, de una historia (...) Viven dispersas entre los hombres (.....) más estrechamente que a las demás mujeres” (Beauvoir, 1962, p. 9).

Es posible afirmar, también que, a pesar de poseer un poder por haber conquistado el espacio público de las escuelas, las docentes parecen estar sujetas a las estructuras, autoridades y condicionantes que caracterizan al sistema escolar.

El lugar de subordinación de la mujer que socialmente se ha construido alrededor de “lo femenino”, se articula, se enlaza, con la burocracia que caracteriza la estructura piramidal del sistema educativo. Así se emula esa relación de dependencia y de sumisión socialmente representada para la mujer, en los vínculos jerárquicos existentes en las escuelas, limitándose así su autonomía.

Puedo inferir, entonces, que estos determinantes generan contradicciones entre lo que piensan, creen o postulan las maestras y que luego se evidencia en lo que se despliega en las prácticas cotidianas. Esto sumado a la atracción imperceptible que provocan las concepciones con las cuales se creó el rol docente y la invisible pero contundente vigencia con la que se ha formado a la maestra para posicionarse en el lugar de la transmisión y la reproducción genera solidificaciones e inflexibilidades.

CONCLUSIÓN

El análisis realizado permite concluir, por un lado, la importante influencia que ha tenido la feminización histórica del rol docente. No solo en el hecho de la masividad de las mujeres en el ámbito educativo, sino también, que fue implementada con el objetivo, por un lado, de lograr una transmisión mediante la maestra hacia los niños y niñas de estereotipos de género patriarcales y por otro, la propagación de modelos hegemónicos de moral y mandatos sociales.

Por otro lado, concluyo que el rol docente y su construcción desde el momento del inicio de la formación docente en nuestro país, ha sido impartido con el objetivo de que la maestra lo ejerza transmitiendo, reproduciendo y repitiendo, alejándose así de prácticas productoras, innovadoras y constructivas.

Todos estos factores, parecen generar confusiones y dificultades para responder a las demandas sociales de los cambios epocales, los que están en sintonía con las luchas, no solo por los derechos de las mujeres, sino también de la población LGB-TIQ que empujan a cambios estructurales, no solo del rol docente, sino de la escuela en su conjunto.

Finalmente, será necesario que la maestra logre romper con lo prestablecido como mandato histórico, respecto no solo del modo en que despliega su labor, buscando construir una impronta en donde logre percibirse como precursora de cambios. Sino también, desligarse del imaginario que se ha construido de ella, como mujer = maestra = madre = cuidadora, y lograr acercarse al modelo mujer = maestra = trabajadora = creadora = innovadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrancos, D. (2021) Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista de Investigación Educativa*. Vol 1 - Nro. 1 - junio de 2021.
- Batallán, G. (2004) El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, 2004, pp. 63-81. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Caldo, P. (2014) No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930.
- De Beauvoir, S. (1962) Introducción. En De Beauvoir, S. *El segundo sexo* Tomo I. Buenos Aires Argentina: Siglo Veinte.
- Fischman, G. (2007) Entre Segundas madres y trabajadoras “ajustadas”: Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras en la Argentina.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores.
- Morgade, G. (1992) *Cuadernos de Investigación. El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*. Instituto de investigaciones en CS. De la educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Davila Editores.
- Morgade, G. (2008) *Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Morgade, D. (compiladora) (1997) *Mujeres en la educación. 1870 - 1930 Género y docencia en Argentina*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Editorial: Miño y Dávila, Buenos Aires. Año de publicación: 1997.
- Morgade, G. (2007) *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo) Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Velasco, M., Scott, S., Barbara-Martín, R. (2019) *Las Marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado*. Universidad de Valladolid.

FACTORES PSICOSOCIALES DEL ABANDONO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. ESTUDIO REALIZADO CON ALUMNOS DE LA CARRERA DE MEDICINA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR (PUCE), QUITO - ECUADOR, PERÍODO 2010-2013

Goyes Andrade, Karla Cristina
Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito, Ecuador.

RESUMEN

El presente trabajo se expuso como tesis de la Maestría de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UBA. El objetivo fue identificar los factores psicosociales que intervienen en el abandono de estudios universitarios en Ecuador, en relación a tres dimensiones: personales, familiares e institucionales. La metodología cualitativa fue el enfoque más apropiado para el desarrollo de este estudio y se centró en los pensamientos y vivencias de los jóvenes a partir de un estudio de caso. Como estrategia de recolección de datos, se utilizó, la “entrevista en profundidad”, y como soporte teórico, se consideraron los fundamentos conceptuales de la Psicología de la Orientación. Los resultados demostraron que, a la hora de afrontar la transición hacia los estudios universitarios, los jóvenes planteaban dificultades para compaginar sus ideas, emociones y actividades en pos de un proyecto personal vinculado al estudio. Además, la percepción de los jóvenes acerca de la comunicación e interacción con sus padres mediante las expectativas y el apoyo familiar representó un aspecto fundamental en la transición afrontada y en la construcción de la identidad. Se evidenció que las necesidades de los jóvenes no coincidían con las propuestas institucionales, pues no contaron con dispositivos que los acompañaran.

Palabras clave

Universidad - Ecuador - Abandono de estudios - Factores psicosociales

ABSTRACT

PSYCHOSOCIAL FACTORS OF DROPOUT FROM UNIVERSITY STUDIES STUDY CARRIED OUT WITH STUDENTS OF THE MEDICINE CAREER OF THE PONTIFICAL CATHOLIC UNIVERSITY OF ECUADOR (PUCE), QUITO - ECUADOR, PERIOD 2010-2013

The present work was presented as the thesis of the Master of Educational Psychology of the Faculty of the Psychology of the UBA. The objective was to identify the psychosocial factors involved in the abandonment of university studies in Ecuador, in relation to three dimensions: personal, family and institutional.

The qualitative methodology was the most appropriate approach to the development of this study and focused on the thoughts and experiences of young people based on a case study. As a data collection strategy, “in-depth interview” was used, and as theoretical support, the conceptual foundations from the Psychology of Orientation. The results showed that when dealing with the transition to university studies, young people posed difficulties in combining their ideas, emotions and activities in pursuit of a personal project linked to the study. In addition, young people’s perception of communication and interaction with their parents through expectations and family support represented a key aspect of the transition and building of identity. It was evident that the needs of young people did not coincide with institutional proposals, as they did not have devices to accompany.

Keywords

University - Ecuador - Abandonment of studies - Psychosocial factors

IDENTIFICACIÓN DEL TEMA

Las elevadas tasas de deserción de la población universitaria, calculadas en alrededor del 50% (Rama, 2009) ponen en evidencia nuevas realidades acerca del abandono de estudios en América Latina. En Argentina, durante los últimos años, se han desarrollado diversos trabajos alrededor de este importante tema (Jacinto & Chitarroni, 2010, García de Fanelli & Jacinto, 2010, Aparicio, 2012, Parrino, 2014, Aisenso, Polastri, & Virgili, 2014, Zandomeni, Canale, Pacifico & Pagura 2016, Valenzuela & Aisenso 2016, Aisenso, Legaspi, Czerniuk, Valenzuela, Bailac, Virgili, & Miguez, 2017). No obstante, en Ecuador, aún es escasa la información estadística respecto de los índices de estudiantes que abandonan sus estudios universitarios, así como investigaciones que profundicen en los factores que intervienen en la permanencia o interrupción de los estudios en el Nivel Superior.

Estudios realizados en algunas de las Sedes de la PUCE en Ibarra, Ambato y Esmeraldas señalan que las causas por las que los jóvenes abandonaron sus estudios se asocian con motivos de

tipo: personales, institucionales, académicos, socioeconómicos y de integración social (Gómez, Garzón & Guerra, 2012, Paredes 2017, Ruales, 2018).

Asimismo, una investigación que se llevó a cabo durante el primer semestre del año académico 2007-2008 con estudiantes de los tres primeros semestres de todas las carreras en la PUCE Quito, recomendó, principalmente, profundizar la investigación en cada una de las carreras por separado (Viteri & Uquillas, 2011).

Estas investigaciones contribuyeron en la identificación y delimitación del objeto de estudio del presente proyecto, el cual se enfocó en los factores psicosociales del abandono de estudios universitarios en alumnos del primer semestre. A partir de ahí, es posible definir a los factores psicosociales como los elementos o aspectos que surgen en la interrelación de los jóvenes consigo mismos, con sus familias y con la institución, enmarcada en un determinado contexto. De modo que, se profundizó en los factores psicosociales que intervienen en el abandono de estudios universitarios, en relación a tres dimensiones: personales, familiares e institucionales.

Para el análisis de los *factores personales* se tomó en cuenta los conceptos de: transición, identidad, proyecto y trayectorias. Hay que considerar que la finalización de la secundaria y el ingreso a la universidad, conllevan un proceso de transición, donde se ponen en juego emociones, pensamientos y expectativas respecto de la elección realizada. Una vez que los jóvenes lograron reorganizar las inquietudes, cuestionamientos y quiebres, a través de la autorreflexión, se abrieron nuevas posibilidades respecto de un proyecto de vida que incorpora los cambios e impasses vividos en este camino.

En relación a los *factores familiares* se consideró el apoyo proveniente de una red familiar y social que permite construir los proyectos de futuro, en la transición que implica dejar un lugar conocido, como es la escuela, para pasar a una nueva etapa en el marco de una actividad de estudio y trabajo (Aisenson et.al, 2002).

En cuanto a los *factores institucionales*, se hizo referencia a un proyecto institucional y a un referente orientador que motive y convoque a los estudiantes, para que el paso de la secundaria a la universidad sea menos conflictivo y abrupto, y se convierta en un proceso sistemático y paulatino, y posibilite la vinculación de los jóvenes a otros campos, como el trabajo.

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa fue el enfoque más apropiado para el desarrollo de este estudio y se centró en los significados que los jóvenes otorgan a los factores psicosociales que intervienen en el abandono de estudios universitarios, considerando la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social (Vasilachis de Gialdino, 2006). Esto último, en vista de que este fenómeno educativo tuvo lugar durante el período 2010 - 2013, por lo que conserva características particulares en el campo social, político e institucional.

Asimismo, se aplicó el estudio de caso para centrar la comprensión en un escenario particular, como es la PUCE. El propósito del estudio de caso es brindar una descripción acerca de un fenómeno (Forni, 2010) y crear un relato global a través de este relato parcial, para iluminar una problemática compleja (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012) Adicionalmente, el estudio de caso integra distintas fuentes y métodos de recolección de datos (Forni, 2010). Por tanto, como estrategias de recolección de datos, se consideró la entrevista en profundidad, y el análisis documental y bibliográfico. De tal manera, se elaboró el informe final de investigación y se realizó la presentación de resultados. Es importante mencionar que durante el período 2010-2013, se registró el incremento más importante en el número de inscriptos a la carrera de Medicina, convirtiéndose así en la carrera con mayor demanda de la PUCE.

Por otro lado, a partir de la nueva Constitución Política de la República del Ecuador (1998) y la Ley Orgánica de Educación Superior LOES (2010), durante ese período de tiempo, se dio paso a una cultura de evaluación frente a la cual ninguna institución educativa del país podía quedar fuera (Rojas, 2011). Además, antes de la implementación de estas normativas, el Ecuador no contaba con un proceso de evaluación y acreditación en las instituciones de Educación Superior.

RESULTADOS

Factores Personales

· *Examen de Ingreso a la PUCE, ¿si apruebo el Examen, me convierto en un estudiante universitario?*

Se observó que aprobar el Examen de Admisión de la PUCE era una idea asociada con el imperativo de cursar toda la carrera, debido al prestigio de la institución, los pocos cupos que otorga y la competitividad. En tal sentido, aprobar el Examen de Admisión se tradujo en el imperativo de realizar una carrera que no podía ser abandonada.

Además, se evidenció una tensión entre la aprobación del Examen de Admisión como requisito para ingresar a la PUCE, y las dificultades que aparecen en el rendimiento académico de los jóvenes. La tensión surgió porque no existe una instancia previa al ingreso al primer semestre, que brinde parámetros acerca de cómo serán los métodos de enseñanza y evaluación de la carrera de Medicina.

Por otra parte, uno de los impactos al llegar a la universidad, fue la sensación de *independencia* respecto al plano académico, económico y familiar. En tal sentido, convertirse en “estudiante universitario” tenía que ver con desenvolverse “solo” en el ambiente de la universidad, lo cual también apuntó a las diferentes formas en que los jóvenes gestionaban su tiempo libre, horas de estudio, clases, prácticas, presupuesto, salidas, etc. Además, otro de los impactos fue el *cambio en la percepción de sí mismos*, pues los estudiantes no sabían cómo definirse, como si existiera un estado intermedio entre la adolescencia y

la adultez, donde existen nuevas responsabilidades que surgen en un momento de transición en el que no sabían ubicarse. Por tanto, en el proceso de convertirse en “estudiante universitario”, los jóvenes destacaban que estaban solos, que tenían una libertad y una responsabilidad prematuras y que no sabían cómo administrarlas. A partir de ahí, es posible reflexionar que en este proceso existió un quiebre en la construcción de la identidad de los estudiantes, pues surgió un conflicto entre las características que se espera que cumpla un “estudiante universitario” respecto a la independencia y adultez, y lo que realmente les sucede a los jóvenes al transitar la universidad en relación a los recursos con los que cuentan para afrontar esta nueva etapa.

· *La transición a la universidad y las primeras experiencias de los estudiantes en su paso por la carrera de Medicina*

Los jóvenes identificaron que en la transición existió un primer momento, vivido como un “quiebre” o “ruptura”, que generó malestar y angustia. Asimismo, reflexionaron que el movimiento de una instancia de formación a otra, coincidió con un pasaje en el ciclo vital, desde la adolescencia a la vida adulta. Ante tal situación, los jóvenes no sabían cómo manejarse en el aspecto personal, social, y académico, pues también aparecieron nuevas exigencias. Efectivamente, el aspecto social cambió, ya que no era posible dedicar el mismo tiempo de antes a los amigos. Posteriormente, surgió una instancia de adaptación en la transición, donde se lograron incluir nuevas responsabilidades.

Así, se enfatizó en el “cambio” que fue vivido como un “choque”, pues si bien los jóvenes seguían un camino “lineal” hacia la universidad, al llegar a esta etapa no lograron movilizar los recursos personales, familiares, sociales e institucionales adecuados para contribuir a un pasaje progresivo, en el cual se puedan ir construyendo categorías cognitivas y emocionales para afrontar la vida universitaria. De ahí que, los jóvenes no contaban con representaciones, ideas o anticipaciones suficientes acerca de lo que sería la universidad.

· *Múltiples transiciones*

Como se mencionó, los jóvenes que finalizaron la Educación Media e iniciaron la universidad, atravesaron un proceso de transición y crisis. En esta parte, cabe analizar lo que les sucede a los estudiantes cuando coinciden algunos cambios en su vida, dentro de un mismo período de tiempo. Para ello, fue importante hacer referencia a los aportes de Bronfenbrenner (1987). Este autor parte de un Modelo de Transición Ecológica que toma en cuenta los aspectos del ambiente que van más allá de la situación inmediata que incluye al sujeto. En tal sentido, propone pensar al sujeto en desarrollo dentro de un contexto, el cual está conformado por una serie de estructuras: Microsistema, Mesosistema, Exosistema, Macrosistema, Cronosistema y Globosistema.

De tal forma, una nueva función del orientador en la universidad tiene que ver con acompañar estas “múltiples transiciones” y a

todos los cambios que se suceden en un período tan corto de tiempo, con el fin de construir representaciones acerca de la universidad, vehiculizando herramientas que permitan fortalecer la identidad de los jóvenes.

· *Dificultades en el rendimiento académico*

Para algunos jóvenes, una vez iniciada la carrera de Medicina, surgieron dificultades en las prácticas y sistemas de estudio, la comprensión de los temas, así como en la organización del tiempo, lo cual se reflejó en las calificaciones obtenidas durante las evaluaciones. Asimismo, se dio cuenta de que el tiempo invertido en la preparación del material, no fue suficiente, ya que las notas no eran las esperadas. Por tales razones, los jóvenes ubicaron un importante desfase entre la Educación Media y la universidad, respecto al plano académico en cuanto a la cantidad de materias y jornada de estudios, contenidos y modalidad.

Factores Familiares

· *Expectativas y apoyo familiar*

Se identificó que para algunos estudiantes, las expectativas familiares despertaron ansiedad y temor, pues fueron vividas como un mandato, que impidió el movimiento y la búsqueda de nuevas posibilidades y oportunidades. Además, se evidenció una significativa ausencia de las expectativas de cada uno de los jóvenes. Se destacó que las expectativas de los padres (médicos), ejercían presión para que los jóvenes continuaran con la carrera de Medicina, a modo de un legado. De tal forma, varios jóvenes sintieron la obligación de cumplir con esa demanda por alcanzar el título, para responder a las ilusiones e imaginarios de sus padres. Por otra parte, algunos jóvenes vivieron el apoyo familiar como un soporte y apoyo para otorgar nuevos significados a las experiencias transitadas y a la toma de decisiones respecto a su proyecto personal y profesional.

Factores Institucionales

· *Orientación Vocacional*

Considerando el relato de los jóvenes, se evidenció que resultaba necesario contar con procesos de orientación eficientes, que los acompañen al momento de definir sus futuros profesionales, tanto al salir de la secundaria como al iniciar la universidad.

A partir de ahí, se reconoció que una de las dificultades más importantes radicó en cómo realizar una elección, ya que algunas de las estrategias utilizadas por los equipos de orientación no fueron significativas. Asimismo, fue posible ubicar diferentes dimensiones en una elección. Por un lado, la decisión respecto de la institución educativa en la que los jóvenes cursarán sus estudios. Por otro lado, la carrera y su campo de acción. Además, las materias que se dictarán en el recorrido por la Facultad. De tal modo, se puede pensar en la necesidad de experiencias significativas en Orientación que permitan a los jóvenes distinguir entre estas dimensiones, y relacionarlas con la identidad y el ejercicio profesional que se irá construyendo. De ahí que, la

Orientación bajo el paradigma actual tiene como metas: ayudar a los futuros estudiantes a lograr inserciones académicas e institucionales reflexivas y críticas, que contemplen tanto los intereses y gustos personales, como las características de la carrera, y buscar articulaciones significativas entre ambas metas, lo cual contribuye a la retención y a la prevención del fracaso escolar y universitario. Asimismo, la elaboración de proyectos personales de formación y trabajo, la identificación y desarrollo de las capacidades, el apoyo a lo largo de experiencias de aprendizaje y el acompañamiento durante los períodos de transición y de construcción de la identidad personal y social (Aisenson, 2006). En tal sentido, la función del orientador será acompañar a los jóvenes a descubrir los sentidos que tiene la elección de una determinada carrera, partiendo de la pregunta por un proyecto futuro que los entusiasme, y contemple todas las esferas significativas de la persona.

· *Cultura institucional: tensiones y encuentros*

Se evidenció que, al iniciar la nueva etapa en los estudios superiores, las necesidades de los estudiantes no coincidían con las propuestas ofrecidas por la universidad. Dichas necesidades se asociaban, principalmente, a dimensiones de sostén y apoyo, tanto afectivo como académico, las cuales no fueron satisfechas con los dispositivos y recursos disponibles de la institución. En esta parte, es importante considerar que, en su trayectoria de adaptación a la universidad, en su recorrido académico, y frente a inquietudes o conflictos tanto académicos como personales, los jóvenes necesitan una guía junto a ellos.

CONCLUSIONES

- Más allá del ámbito académico, institucional, familiar o social, esta investigación evidenció que los factores personales son los que mayor peso tienen en la problemática del abandono de estudios universitarios. Esto se debe a que a la hora de afrontar la transición hacia los estudios universitarios, los jóvenes no contaban con estrategias y recursos suficientes para transitar esta etapa y la consecuente crisis de identidad. Por tanto, los jóvenes podrán mejorar las posibilidades para continuar con sus estudios, si el cambio desde la secundaria a la universidad se realiza de forma gradual y anticipada, si cuentan con proyectos que los motiven fuertemente y si los nuevos ámbitos de inserción les resultan significativos (Aisenson, 2006).
- Los jóvenes señalaron que al principio, la transición fue vivida como un “choque” o “ruptura”, que generó malestar y angustia, pues al iniciar la universidad, no lograban compaginar sus ideas, emociones y actividades en pos de un proyecto personal vinculado al estudio. Posteriormente, los jóvenes lograron hacer ciertos ajustes y construir categorías cognitivas y emocionales para adaptarse a los códigos de la enseñanza superior y asimilar sus rutinas, lo cual requirió de una reorganización de las relaciones con ellos mismos y con los demás

(Aisenson, 2002 en Virgili, 2011, p.2). Esta segunda instancia de reorganización, dio lugar a la realización de exploraciones y reflexiones que condujeron a procesos subjetivos de cambio, nuevas formas de mirarse a sí, a los otros y al mundo, y abrieron las puertas a cuestionamientos de los jóvenes sobre su posición en la vida y a nuevos descubrimientos y reconocimientos (Aisenson, Polastri & Virgili, 2014).

- Finalmente, la permanencia en la universidad compete no sólo a las instituciones de Educación Superior como tal, pues como se constató, también involucra a la Educación Media a través de la implementación de procesos de Orientación vocacional y profesional pertinentes, los cuales permitan que la transición de un tramo de formación a otro, sea menos conflictivo y abrupto, y se convierta en un proceso sistemático y paulatino, garantizando así el acompañamiento de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes ecuatorianos. De tal forma, será posible abordar a la Orientación como un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida, no está dirigido a una sola etapa y se centra en el desarrollo personal y social del sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson D., Monedero F., Batlle S., Legaspi L., Aisenson G., Sarmiento G., Vidondo M., Nicotra D., Toffanin L., Cataife M., Kaliman F. (2002) *Trayectorias educacionales y laborales en jóvenes egresados de la escuela media*. Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Aisenson, D. (2006) “*Nuevas perspectivas en Orientación*”. Conferencia en la Universidad Nacional del Comahue.
- Aisenson, D., Polastri, G., & Virgili, N. (2014) *Transformaciones subjetivas de los jóvenes en la transición de la escuela a los estudios superiores y/o el trabajo*. Anuario de investigaciones, 21(1), 55-63.
- 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.
- Álvarez Álvarez, C. & San Fabián Maroto, J. (2012) *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. Gazeta de Antropología, 28 (1).
- Aparicio, M. (2012) *La deserción universitaria como parámetro de calidad y su relación con factores psicosociales* en Revista Diálogo - Ética e Educação, No. 20, 145-166.
- Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Constitución de la República del Ecuador (2008) Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Forni, P. (2010) *Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social* en Miríada, Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador.
- García de Fanelli, A., & Jacinto, C. (2010) *Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias*, en: Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), 1 (1): 58-75.

- Gómez, M., Garzón, A. & Guerra, M. (2012) *La deserción universitaria en los primeros niveles y la inserción laboral de los graduados Proyecto Alfa III*, DevalSimWeb. Revista Axioma 1(8), 26-35.
- Jacinto, C. & Chitarroni, H. (2010) *Precariedades, rotación y movilizaciones en las trayectorias laborales juveniles*. Estudios del Trabajo. ASET, n° 39/40, 5-36.
- Paredes, L. (2017) *Estudio de las causas que generan la deserción académica de los estudiantes de la escuela de Psicología: caso PUCESA* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato.
- Parrino, M. (2014) *Factores intervinientes en el fenómeno de la deserción*. Revista Argentina de Educación Superior (RAES), año 6, No. 8. Buenos Aires: UNTREF.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2010) Ley de Educación Superior, LOES. Recuperado de: http://uide.edu.ec/SITE/norma_juridica.pdf
- Rama, C. (2009) *La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina*. Revista iberoamericana de educación.
- Rojas, J. (2011) *Reforma universitaria en el Ecuador*. Etapa de Transición. Innovación Educativa, 59-67.
- Ruales, G. (2018) *Deserción estudiantil en la carrera de Hotelería y Turismo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas*. (Tesis de pregrado).
- Valenzuela, V., & Aisenso, G. (2016) *Jóvenes en orquesta escuela: construcción de identidad y proyectos de futuro*. Anuario de Investigaciones, 23(2).
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Viteri D. & Uquillas M. (2011) *Estudio sobre la deserción estudiantil en la PUCE, en los niveles primero, segundo y tercero de todas las facultades y escuelas del primer semestre del año académico 2007-2008*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., & Pagura, F. (2016) *El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores*. Ciencia, docencia y tecnología, (52), 127-152.

TRANSMISIONES SUBJETIVANTES DOCENTES: LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA EN LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE NIÑOS/AS Y MAESTROS/AS

Grunberg, Débora; Cantú, Gustavo

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente trabajo se presentan los avances de una tesis doctoral (Doctorado en Psicología, UBA) pronta a culminar. La investigación se titula “Transmisiones subjetivantes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables” y se ocupa de explorar los modos de despliegue de la temporalidad como una forma de transmisión subjetivante docente, en espacios escolares de un jardín de infantes emplazado en una zona socialmente vulnerable. Resulta de importancia el estudio de la relación de las transmisiones docentes con los procesos de subjetivación, siendo que los mismos se organizan en tramas de relaciones simbólicas intersubjetivas complejas, que incluyen a las figuras primarias a cargo de la crianza y a referentes del conjunto social, lo cual da cuenta de la heterogeneidad de las transmisiones subjetivantes involucradas en estos procesos. Por la centralidad que la institución escolar tiene en la vida de los/as niños/as, es que nos ocupamos de esta temática. Presentaremos el problema de investigación, los objetivos generales y específicos, supuestos conceptuales, y una propuesta metodológica en la que hemos construido una matriz de análisis que nos ha permitido formular hipótesis interpretativas sobre el material recolectado en experiencias escolares que tuvieron lugar en una sala de niños de cuatro años en un jardín de infantes.

Palabras clave

Transmisiones - Docentes - Jardín de infantes - Procesos de subjetivación

ABSTRACT

TEACHING SUBJECTIVATING TRANSMISSIONS: THE IMPORTANCE OF SCHOOL IN THE PROCESSES OF SUBJECTIVATION OF CHILDREN AND TEACHERS

This paper presents some advances of a doctoral thesis (Doctorate in Psychology, UBA) soon to be finished. The research is entitled “Subjectivizing transmissions in socially vulnerable initial school spaces” and deals with exploring the modes of deployment of temporality as a form of teaching subjectivizing transmission, in a kindergarten located in a socially vulnerable area. It is important to study the relationship between teaching transmissions and subjectivation processes, since they are organized in plots of complex intersubjective symbolic relation-

ships, which include the primary figures in charge of parenting and referents of the social group, which accounts for the heterogeneity of subjectivizing transmissions involved in these processes. We will present the research problem, the general and specific objectives, some conceptual assumptions, and a methodological proposal in which we have built an analysis matrix that has allowed us to formulate interpretative hypotheses about the material collected in school experiences that took place in a group of four year old children in a kindergarten.

Keywords

Transmissions - Teachers - Kindergarten - Subjective Processes

La(s) escuela(s) y su función subjetivante

Deseamos comenzar esta presentación destacando la centralidad de la escuela en los procesos de subjetivación de niños y niñas que a ella concurren, como así también de los/as docentes que cumplen allí su tarea. Asumimos entonces que los procesos de constitución subjetiva se organizan en tramas de relaciones simbólicas intersubjetivas complejas, que incluyen a las figuras primarias a cargo de la crianza, como así también a referentes del conjunto social, lo cual da cuenta de la heterogeneidad de las transmisiones subjetivantes involucradas en estos procesos. Por la centralidad que la institución escolar tiene en la vida de los/as niños/as, es que nos ocupamos de esta temática. Pineau (2001) advierte sobre modos en los que en ocasiones se considera a la escuela: “Pensar la escuela no como un fenómeno natural y evolutivo, sino histórico y contradictorio” (p. 49). Esto nos permite preguntarnos por las articulaciones entre lo que ocurre en la escuela, lo que en ella se ofrece, cómo se ofrece, y los procesos de subjetivación de los/as niños/as que asisten diariamente, construyen lazos sociales y experiencias propuestas escolares.

En esta investigación entendemos a la escuela como espacio, territorio, superficie, como cartografía de lazos (Frigerio et al, 2017). La escuela no se reduce a su materialidad, sino que en ella se juegan cuestiones simbólicas e imaginarias (Frigerio et al, 2017), circulan y se generan significaciones (Olivo Pérez, 2013): “La educación excede lo escolar y, aunque, allí se le da curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular” (Duschatzky y Birgin, 2001, p. 109).

La escuela como institución ejerce el mandato ineludible de transmisión de lo instituido, y tiene como objetivo que los niños y niñas que allí concurren se apropien de elementos de la cultura. La escuela, como proyecto escolar, implica un proyecto social y político sobre la infancia (Baquero y Terigi, 1996), cuya “función insustituible es transmitir conocimientos disciplinarios y formar ciudadanía” (Álvarez y Cantú, 2017, p. 30). Partimos entonces del supuesto de que no hay sociedad sin transmisión (Hassoun, 1998) y que la escuela se configura como institución privilegiada para dicha tarea. Sin perder de vista esta función explícita y necesaria de la escuela, la misma se despliega en un territorio de tensiones: también es un espacio en el que tiene lugar la dialéctica instituido-instituyente como movimiento potencial para la transformación de sentidos estables (Castoriadis, 1993), es un espacio potencial para la diferencia, la creación y las rupturas.

Partimos entonces de la hipótesis de que las transmisiones subjetivantes de los/as docentes exceden programas, planificaciones y contenidos, aunque también allí se incluyen. La tarea docente orientada a inscribir a los sujetos en la sociedad y la cultura común, incluye otro tipo de transmisiones que llamaremos subjetivantes, y que de manera oblicua, impactan en los procesos de subjetivación de los niños y las niñas. Nos detendremos entonces en la construcción de la conceptualización que organiza este trabajo de Tesis: las *transmisiones subjetivantes*. “Sostendremos que sin transferencia no hay transmisión y que, con ella, la transmisión alude a algo que desborda el contenido, volviéndolo casi una excusa” (Frigerio, 2017, p. 15). Se abre entonces la pregunta por los efectos subjetivantes de aquello que ocurre en la escuela, independientemente de las intenciones y propósitos didácticos (pero no sin ellos).

En síntesis, consideramos a la transmisión como constitutiva de la subjetividad humana, transmisiones que no se agotan en las transferencias simbólicas y afectivas de origen, sino que se entran de manera compleja con aquellas del campo social. Siendo la escuela un territorio privilegiado en el que se despliegan experiencias significativas en la vida de los/as niños/as, ¿Cómo afecta el tránsito de los/as niños/as por los territorios escolares, especialmente las transmisiones subjetivantes docentes, a sus procesos de constitución subjetiva? ¿Cómo se articula a su vez, con sus procesos de aprendizaje? Las experiencias escolares demandan ser pensadas incorporando a “la subjetividad como metabolizador transversal del aprendizaje” (Álvarez y Cantú, 2017, p. 30).

Territorio de trabajo

Para nuestra investigación[1], nos propusimos analizar e interpretar las transmisiones subjetivantes docentes a cargo de una sala de niños/as de 4 años en un jardín de infantes situado en una villa emplazada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El jardín de infantes depende de una Asociación Civil sin fines de lucro que tiene como objetivo promover la inclusión social de

niños/as, adolescentes, adultos/as y ancianos/as de sectores de mayor vulnerabilidad social, a través de la defensa y promoción de sus derechos. El Jardín tiene la particularidad de ser una institución educativa privada que recibe apoyo directo del Ministerio de Educación de la Ciudad, pero emplazado en una de las zonas más vulneradas de la Ciudad de Buenos.

A la escuela concurren niños/as del barrio de 2 a 5 años. Cuentan con 22 plazas por sala y funciona con jornada completa. La política de admisión del jardín es relativa a la cercanía de la residencia de las familias y otorga prioridad a quienes tienen hermanos/as asistiendo a la institución.

La selección de la institución se funda en la relación fuertemente consolidada con el equipo de investigación al que pertenecemos de la cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires) en el marco del Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs 2014-2015) titulado “Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables” dirigido por la Dra. Patricia Álvarez.

Investigadores/as de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, nos incluimos en el PDTs, proyecto que se propuso abordar el uso de las nuevas tecnologías en niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con el objeto de favorecer el despliegue de experiencias subjetivas enriquecedoras, dinámicas y creativas capaces de potenciar los procesos de aprendizaje. La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas, una de nivel inicial y otra de nivel medio. Para el trabajo en el jardín de infantes, duplas de investigadores/as concurrimos a la institución semanalmente entre los meses de Marzo y Diciembre durante dos años (2014 y 2015), realizando una propuesta de trabajo especialmente diseñada para cada encuentro y de aproximadamente una hora de duración.

Objetivos e hipótesis conceptuales

Compartimos a continuación los Objetivos Generales de nuestra investigación, acompañados de las hipótesis conceptuales que los sustentan:

1. Explorar los modos de despliegue de la temporalidad como una forma de transmisión subjetivante docente, en espacios escolares de un jardín de infantes emplazado en una zona socialmente vulnerable.

El despliegue de la función docente se produce en el marco de prácticas subjetivantes que incluyen el investimento y significación de los encuentros, experiencias, procesos y productos de trabajo en el espacio escolar. La dinamización del tiempo es un eje central que permite visualizar características de estas transmisiones.

2. Elaborar una propuesta de análisis que permita analizar e interpretar los modos de despliegue de la temporalidad como una forma de transmisión subjetivante docente.

Las transmisiones subjetivantes son un constructo teórico posible de explorar, analizar e interpretar a partir del abordaje de

la temporalidad. Su carácter hologramático, articula la complejidad de las transmisiones subjetivantes. Seleccionamos la dimensión temporal para el abordaje del complejo entramado que configuran las transmisiones subjetivantes, por la relevancia de sentido que adquirió en la exploración del material.

3. Compartir con el ámbito de la clínica psicopedagógica y el ámbito educativo hallazgos de esta investigación.

Tender puentes entre el trabajo de investigación y los ámbitos de despliegue de tareas clínicas y educativas, promovería oportunidades de intercambio tendientes a la reflexión acerca de la escuela como espacio significativo en la constitución psíquica y subjetiva de niños y niñas que a ella concurren.

Los Objetivos Específicos son:

1. Caracterizar y conceptualizar los modos en que las docentes promueven el despliegue de la temporalidad en su relación con niños y niñas que concurren al jardín de infantes, como formas de transmisión subjetivante.

Los modos en que los/las docentes promueven la dinamización de la temporalidad en las relaciones intersubjetivas con los/as niños/as no son neutros sino que constituyen un núcleo articulador de las transmisiones subjetivantes que se despliegan en la institución escolar.

2. Formular hipótesis acerca de las articulaciones entre los modos de promoción del despliegue de la temporalidad docentes y los procesos de subjetivación de niños y niñas, implicados en sus procesos de aprendizaje.

Las docentes ofertan condiciones y significaciones para los procesos de aprendizaje en la escuela, que constituyen oportunidades potentes o restrictivas para los procesos de subjetivación de los/as niños/as.

En la escuela se realizan, en ocasiones, ofertas homogeneizantes de objetos y modalidades procesuales que se orientan al despliegue de dinámicas adaptativas y deductivas por parte de niños y niñas, escindidas de su subjetividad, que podrían restringir la complejidad de sus aprendizajes.

3. Formular hipótesis acerca de las articulaciones de los modos de promoción del despliegue de la temporalidad docentes con sus propios procesos de subjetivación.

Las características de las transmisiones subjetivantes de las docentes se articulan con sus propios procesos de subjetivación: no se reducen a la formación docente, ni a procesos voluntarios o conscientes, sino que los/as compromete íntimamente. Por tal motivo es que resulta necesario explorar esta temática y elaborar propuestas de trabajo reflexivo diferenciado de instancias de capacitación y actualización didáctica.

4. Reflexionar acerca de posibles propuestas de trabajo con los/as docentes para la dinamización subjetiva del aprendizaje en la escuela, tarea en la que docentes, niños y niñas se ven implicados/as.

No estar advertidos/as de las articulaciones subjetividad-con-temporaneidad-aprendizaje, promovería lecturas simplistas y

reduccionistas de los procesos de aprendizaje de niños/as, que llevan a etiquetamientos psicopatologizantes o a estigmas sociales tendientes a producir fijezas identitarias con el sufrimiento que esto conlleva en la vida de los/as pequeños/as.

La(s) temporalidad(es) en la escuela: un eje posible para una propuesta de análisis

“Sabemos que la regulación del uso del tiempo resulta un poderoso organizador de la actividad escolar en múltiples niveles. Toda actividad situada en el interior de las prácticas escolares reconoce cierta regulación del uso del tiempo” (Terigi, 2004, p. 101). El cronosistema escolar, nombre que Terigi (2004) le da al sistema ordenador del tiempo específico de la escuela, es una noción que le permitió cuestionar atributos y adjetivaciones que recaían/recaen sobre los/as alumnos/as por no adecuarse a características de la dinámica temporal escolar, por ejemplo, lo que ocurre con la (sobre)edad. Supone un ritmo esperado y considerado «normal» de despliegue de las trayectorias escolares, y quienes se apartan de ese ritmo son catalogados/as como «población en condición de sobreedad». Esta problematización acerca del ajuste-desajuste al cronosistema escolar, deja en evidencia las graves implicancias que trae aparejado el pensamiento binario en detrimento del pensamiento por ocasión.

Pineau (2001) analiza el uso específico del espacio y el tiempo al interior de las escuelas: “La escuela diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias. Que en ambos casos -tiempo y espacio- se opte por unidades pequeñas y muy tabicadas, así como que las escuelas sean ubicadas cerca de las plazas centrales, lejos de espacios de encuentro de adultos, no responde a criterios casuales, sino a sus usos específicos, y tienen consecuencias en los resultados escolares”.

García Molina (2006) describe que al interior de las instituciones educativas transcurre un tiempo social y uno subjetivo: el primero, homogéneo y arbitrario, que permite mensurar y ordenar los ritmos y la calidad de los aprendizajes (según los parámetros de la pedagogía), distinguiéndose así del segundo, como elaboración, como aplazamiento.

La problemática del tiempo en las escuelas, tiene una vinculación constitutiva con los procesos de subjetivación que demanda reflexión, consideración y trabajo. En referencia a lo desarrollado hasta el momento, se entrama con características de época: optimización, estandarización, son resonancias de un sistema de organización económico y social capitalista que va en contra de la singularización del tiempo y que se revela en ocasiones en las dinámicas y propuestas escolares.

Para dar inicio a esta investigación exploratoria, construimos una matriz de análisis, producto de una revisión exhaustiva del total del material recolectado, a partir de la cual construimos propuestas de dimensiones de análisis, subdimensiones e indi-

cadadores de (las) transmisiones subjetivantes. Realizamos múltiples ensayos de análisis y a la luz de los resultados arrojados, segmentamos, diferenciamos, combinamos distintas dimensiones de análisis emergentes, hasta llegar a un momento de síntesis con la construcción de los “Entramados temporales” como eje articulador.

Considerando la organización del tiempo como una actividad central en las escuelas (actividad orientada fuertemente hacia la temporalidad social y por tanto compartida) optamos por proponer el estudio de las transmisiones subjetivantes docentes en lo atinente a los modos de ofertar despliegues de la temporalidad. De este modo proponemos analizar el despliegue de la temporalidad en su tensión entre la vertiente compartida y la referente a la subjetividad. Estudiando las dinámicas temporales en las escuelas hallamos una llave para reflexionar sobre otras dimensiones de interés, como ser dinámicas del afecto que se despliegan en los encuentros docentes-niños/as; la consideración y el tratamiento que se ofrece al mundo de las diferencias, la alteridad, la extranjería, por ejemplo.

El interrogante central que explora la dimensión “Entramados temporales” es ¿Qué oferta del tiempo (se) proponen las docentes? La desagregamos en tres subdimensiones específicas, acompañadas cada una por una pregunta que orienta su exploración:

*Tiempo y expectativas

¿Cómo producen tiempo las docentes en función de lo que consideran necesario para el aprendizaje?

*Tiempo y conflictos

¿Cómo producen tiempo las docentes en relación con lo que consideran conflictivo?

**Tiempo y encuentros

¿Cómo producen tiempo las docentes para tramitar encuentros y experiencias?

El proceso de análisis tiene dos etapas:

1) Análisis del material: orientada al realce de escenas halladas en distintas crónicas que impulsan recursivamente la elaboración de hipótesis interpretativas. La selección de escenas responde al modelo de muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), en el que, tal como hemos especificado en apartados anteriores, el material es seleccionado en la medida que vuelve problematizables las dimensiones de análisis propuestas.

2) Interpretación del material: elaboraremos aquí hipótesis exploratorias y realizamos articulaciones teóricas, poniendo en relación lo hallado en cada dimensión de análisis.

Palabras de cierre

Por considerar a la escuela una de las instituciones involucradas en los procesos de subjetivación de niños/as, adolescentes y los/as mismos/as adultos que la integran, es que proyectamos que los resultados de esta investigación se orientarán a jerarquizar la importancia de creación de espacio y tiempo de reflexión con los/as docentes.

Por la complejidad y relevancia de su tarea, los/as docentes requieren de un espacio sostenido de reflexión sobre su trabajo con los/as niños/as, en el que no sean receptores/as de contenidos y estrategias pedagógicas, sino en los que se realcen sus propios procesos reflexivos, puedan intercambiar experiencias y se favorezcan elaboraciones potenciadoras de la creatividad y la curiosidad en los/as niños/as a su cargo.

El despliegue de un trabajo estable de reflexión integrado por docentes y profesionales del campo psi, se orienta a la construcción de un espacio y tiempo particular que contribuya a enriquecer y complejizar los modos de entender y atender las diferencias subjetivas en el espacio escolar de manera no psicopatologizante.

La escuela orientada al despliegue de la subjetividad de los/as docentes y los/as alumnos/as podría consolidarse como un espacio significativo en la constitución subjetiva de los/as niños/as y en la construcción de un común colectivo que albergue la diversidad constitutiva de lo humano.

NOTA

[1] Grunberg, Débora: “Transmisiones subjetivantes en espacios escolares de nivel inicial socialmente vulnerables”. Tesis Doctoral (en proceso). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Doctorado en Psicología. Director: Dr. Gustavo Cantú.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar.* Buenos Aires, Argentina. Dossier “Apuntes pedagógicos” de la revista Apuntes. UTE/ CTERA.
- Castoriadis, C. (1993) “Lógica, imaginación reflexión” en Dorey y otros: *El inconciente y la ciencia* (J. L. Etcheverry Trad.) Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Duschatzky, S. y otros (2011) *Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá.* Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Bs As, Argentina. Noveduc Ensayos y Experiencias.
- García Molina, J. (2006) *Tiempo, don y relación educativa.* En Skliar, C y Frigerio, G (comps) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 105-124). Buenos Aires, Argentina. Del Estante Editorial.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* New York: Aldine Publishing Company, Capítulo 3: “El muestreo teórico”, pp. 45-77.
- Hassoun (1998) *Los contrabandista de la memoria.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones de la Flor.
- Olivo Pérez, M. A. (2013) *Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica.* Barcelona, España. Editorial Gedisa.



Pineau, P. ([1996]-2001) *“¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’ ”* en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2004) «La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender», en Graciela Frigerio y otros, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.

TECNOLOGÍAS DIGITALES. ¿CAMBIOS EN LA COGNICIÓN?

Iturrioz, Graciela

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Comodoro Rivada, Argentina.

RESUMEN

Mediante el trabajo que sigue, presentamos un marco conjetural que se espera sirva de base para la lectura interpretativa de los datos empíricos de la investigación “Mediaciones digitales en la lectura infantil”, en proceso al momento presente. Se espera esbozar un conjunto de conceptos teóricos del campo de los estudios cognitivos que estarán presentes a la hora de inscribir los datos para su análisis, tarea pronta a efectuarse. El recorte que se plantea se sustenta particularmente en la perspectiva cognitiva, en particular, aquellos conceptos que permitan estudiar el tipo de procesamiento cognitivo que supone el uso de los artefactos tecnológicos en la lectura escolar, por parte de niños y niñas. Conceptos cognitivos que dialogarán con los propios de la perspectiva sociohistórica en tanto que se trata de un instrumento situado culturalmente que en su relación con la cognición humana, genera modificaciones que sabemos profundas.

Palabras clave

Cognición comprensión - Lectura infantil - Cambios - Tecnologías digitales

ABSTRACT

DIGITAL TECHNOLOGIES. CHANGES IN COGNITION?

Through the work that follows, we present a conjectural framework that is expected to serve as a basis for the interpretive reading of the empirical data of the research “Digital mediations in children’s reading”, in progress at the present time. It is expected to outline a set of theoretical concepts from the field of cognitive studies that will be present when registering the data for analysis, a task soon to be carried out. The cut that is proposed is based particularly on the cognitive perspective, in particular, those concepts that allow studying the type of cognitive processing that the use of technological artifacts in school reading supposes, by boys and girls. Cognitive concepts that will dialogue with those of the socio-historical perspective insofar as it is a culturally situated instrument that, in its relationship with human cognition, generates modifications that we know are profound.

Keywords

Cognition comprehension - Childhood reading - Changes - Digital technologies

Marco del trabajo

En el marco del desarrollo de un proyecto de investigación denominado “Mediaciones digitales en la lectura infantil”, nos encontramos en proceso de estudiar la comprensión textual en la lectura infantil, mediada por dispositivos tecnológicos.

Se presenta un conjunto de conceptos teóricos que constituyen el marco de conjeturas desde los que hemos emprendido la labor de campo en seis (6) escuelas primarias chubutenses y que a la fecha mediatizan el análisis de los datos empíricos hacia las conclusiones. El recorte que se plantea, y sobre el que asienta el marco conjetural, remite a conceptos cognitivos que dialogan con los propios de la perspectiva sociohistórica en tanto que se trata de un instrumento situado culturalmente que en su relación con la cognición humana, genera modificaciones que sabemos profundas.

Conceptos cognitivos de base

La pregunta que sustenta la construcción de este marco conjetural en que hemos inscripto los datos de la investigación en análisis es acerca del cambio en la cognición a partir de la mediación de tecnologías digitales en la infancia, expresado en la comprensión lectora.

El abordaje de este complejo problema supone recrear, al decir de Olson (1989), la relación entre estructuras de la mente y “tecnologías del intelecto” (Goody, 1977, en Olson) o dicho en términos del autor, acerca de la creciente incidencia de la tecnología informática en la modificación del intelecto. Este autor considera que prácticamente todas las modalidades de competencia humana son un producto conjunto de los recursos de la mente y de las potencialidades de estas tecnologías; y define que la computadora podría modificar las funciones mentales de dos maneras distintas: alterando la base de conocimientos de la persona y las operaciones aplicables a la misma. En lo que respecta a la primera, Olson considera que si bien las computadoras no interpretan mensajes, tienen la potencialidad de decodificarlos y requerir depuraciones, por ejemplo, en las expresiones escritas, por lo que resulta muy importante la generación de software cada vez más inteligentes para acompañar la producción humana en tal sentido. En cuanto a la segunda, expresa que los ordenadores expanden la planificación de la acción mucho más allá de lo que cualquier mente sería capaz mediante sus diferentes programas. Entendemos que esta virtud se encuentra en la posibilidad de expandir las magnitudes de la mente en tanto que la computadora se convierte en reservorio de todo aquello que la mente no podría alojar por razones bio-

lógicas. De esta perspectiva resulta la consideración de varios autores respecto al conocimiento alojado no solo en ella sino en recursos externos en los que se inscribe el registro humano. En orden a lo expuesto, la persona pasa de ser solista a la persona más el entorno, o dicho de otra manera, la “persona más” o con “inteligencia distribuida” (Salomon, Perkins y Globerson, 1992) para referir al efecto con y de las tecnologías del procesamiento de información; el primero se presenta en el entorno mediante recursos físicos y sociales y el segundo es el residuo alojado en el pensamiento, como producto de tal efecto.

El autor analiza cuatro procesos que forman parte del conocimiento humano desde la perspectiva de la “persona más” (con tecnología), a saber, el conocimiento, la representación, la recuperación y la construcción en la actuación de un profesional del campo de la Ingeniería. En el primero, el ingeniero “solista” aporta a la tarea un repertorio técnico de información proveniente de su memoria, aunque también integra datos dispuestos en planos, reglamentaciones y otros estudios técnicos; en el segundo, además de sus propias representaciones mentales, usa textos, tablas y fórmulas matemáticas como también programas computacionales; en el tercero emplea tablas de contenido e índices presentes en libros e información en internet acerca de otros trabajos profesionales, y en el cuarto usa tecnología computacional, papel y lápiz, instrumental técnico de medición, entre otros. Y además de todos estos insumos físicos, el ingeniero forma parte de un equipo del que emergen prácticas colaborativas.

El autor se refiere, desde este marco de análisis, a la cesión de la función ejecutiva al entorno físico en lugar de apoderarse de ella como habitualmente hace la escuela. Eso significa que la resolución muchas actividades de aprendizaje podrían apoyarse en los recursos del entorno provisorios de apoyo hasta el momento en que puedan prescindir de ellos en virtud de haber alcanzado las competencias buscadas. No resultaría posible negar los cambios en la cognición, aunque los llamemos ampliaciones.

En un trabajo referido al uso de las tecnologías, Lion (2006; 2009) reconoce el doble sentido de las herramientas en su faz material y relacional, en el sentido que asignó Vygotski en el contexto de su teoría, lugar desde el cual las denomina tecnocognición. Un sentido profundo, por cierto, en tanto que remite a una relación de mutua implicación entre el sujeto y la tecnología, que sufre mutaciones a partir de su uso por parte del sujeto, y que éste lo haga en función de su apropiación. Para la autora, la construcción del conocimiento en entornos tecnológicos es constitucionalmente diferente de otros modos de hacerlo, fundamentalmente de la adquisición pasiva de información; retoma a Bruner cuando afirma que la mente es como una caja de herramientas que provee a nuestra mente de otras capacidades ante demandas cognitivas y problemas a resolver.

Desde los conceptos aludidos, Lion analiza una experiencia de enseñanza de contenidos de la asignatura Farmacología de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires en la que se utilizaron simuladores que permitían que los estudiantes

observen el comportamiento animal, que a diferencia de los videos, permitían su intervención efectiva y mantenían un criterio ético por el uso de simuladores digitales por sobre el sacrificio de la vida animal. Lion afirma que la introducción de esta herramienta tecnológica en la enseñanza comporta un conjunto de acciones que importa estudiar y que se expresan en ayudas y orientaciones que los docentes producen para andamiar su uso. No es, por tanto, una sustitución de un medio por otro (simulador por animal en vivo) sino un rearmado del escenario didáctico con nuevos requerimientos. Es relevante acentuar este aspecto en torno de los temores extendidos acerca de la sustitución de labores docentes por herramientas tecnológicas. En términos del aprendizaje, la autora agrega que en esta experiencia, la actividad de los alumnos, lejos de observar solamente, se dirigió a manipular variables en los problemas a resolver cuyos resultados luego interpretaron desde categorías teóricas del campo. Lo que no está exento de problemas de comprensión, que hace que los docentes intervengan activamente en el apoyo permanente al aprendizaje. La autora concluye el análisis de tal práctica desde categorías didácticas de la nueva agenda del campo, aunque considera que se generarán preguntas respecto del uso del simulador en la enseñanza que demandarán la emergencia de nuevas. Define Lion que “.. mente y medios tecnológicos no son dos entidades sin relación” y refiere a la emergencia de nuevas estéticas en los procesos perceptivos que, lejos de ser tan solo icónicos, son culturales en tanto hacen que surjan nuevas producciones de sentido que representan verdaderos desafíos para la Didáctica. ¿Cambia la cognición? Los simuladores digitales, ¿generan competencias intelectuales diferentes?.

En la misma línea de análisis, Lopez (2018) respecto de las relaciones entre tecnología y sujeto, recupera conceptos del enfoque sociohistórico ruso para afirmar que no resulta posible asir la esencia de lo humano separado del influjo de la técnica. A lo largo de toda la historia, ambas formas, lo humano y lo técnico, establecen entre sí una relación hermenéutica, de mutua transformación e interpretación. Pensar a la tecnología como algo exterior a la naturaleza humana es entenderla como una actividad por fuera de su acción, y es precisamente el humano el principal hacedor de la técnica, la cual, posteriormente, al fundirse con él en interacciones permanentes, lo transforma y reconfigura. Es el hombre, por tanto, el único ser que continuamente produce modificaciones en su entorno, es decir, amplía la posibilidad de lo técnico, y en el mismo proceso se ve afectado por aquellas estructuras que él mismo produce. La actividad es un elemento central en esta manera de entender la apropiación, entendida como la intervención sobre los objetos y fenómenos objetivos del mundo de la que emergen nuevos sentidos. Sin embargo, es preciso comprender esta vinculación en su dimensión dialéctica: el objeto se ve transformado por la acción subjetiva, al mismo tiempo que esa actividad convierte su resultado objetivo en nuevas estructuras cognitivas (Leontiev, 1983).

Desde los conceptos expresados, es dable reconocer la mutua

implicancia y la emergencia de nuevos estados cognitivos merced al uso de tecnología informática. Nos reservamos el carácter dialéctico para el sentido tecnología-hombre en el concepto de apropiación, que hará que sea siempre el agente, por sobre toda sospecha de la sustitución humana por la inteligencia artificial. Nos preguntamos: si la perspectiva dialéctica admite un nuevo estado de cosas -una síntesis- a partir del caos, ¿cambia la cognición?

Para concluir este punto de nuestro análisis, nos preguntamos por el cambio cognitivo a partir del “aprendizaje ubicuo”, en tanto que pareciera representar un emblema de cambios cognitivos. Burbules (2014) lo define como “estar en cualquier lugar” y distingue diversos sentidos, de los que tomaremos aquellos que resultan clarificadores respecto del cambio cognitivo. Uno de ellos es el reconocimiento de su potencialidad en tanto posibilita no restringirse a la espacialidad física, pero también la exposición de la intimidad en el ámbito público. Otro es el de la vigencia “inteligencia extensible,” en dos sentidos relacionados: tecnológicamente hablando, el conocimiento, la memoria y el poder de procesamiento de cada persona se ven mejorados al tener dispositivos constantemente disponibles que pueden complementar y apoyar lo que somos capaces de hacer en nuestro cerebro; socialmente hablando, las personas se encuentran en contacto constante con otras que pueden saber o hacer cosas que no podemos abarcar en soledad. Otro muy valioso es la ubicuidad en un sentido temporal, esto es, la dimensión “en cualquier momento” que suscita un sentido de tiempo desplazado y una cierta personalización de los calendarios. Esto produce diferentes expectativas y prácticas que cambian la relación personal y subjetiva que tenemos con el concepto de tiempo: intentar ajustar los tiempos de las actividades a los hábitos y preferencias propias. Estos ritmos nuevos y variados sugieren, al mismo tiempo, una relación diferente con las oportunidades de aprendizaje: fácil disponibilidad y conveniencia, pero también un ritmo y un flujo más continuos, que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado. Otro sentido temporal de ubicuidad se relaciona con la idea de “aprendizaje permanente”. Los continuos del aprendizaje ubicuo ¿cambian las cogniciones?

Aprendizajes con cambios

En tanto la cognición humana se ve ampliada y enriquecida por las tecnologías informáticas, el aprendizaje escolar procura redefinirse, al calor de una concepción antes expuesta que es la experiencia de creación de conocimientos por sobre el consumo como única forma de concebirlo. En tal sentido, Fullan (2014) alude a la emergencia de aprendizajes en profundidad a partir de los usos de las tecnologías en la educación. Y ello acontece fundamentalmente porque el acceso digital ocurre dentro y fuera de la escuela, porque se ha invertido el lugar del docente respecto de ser la única fuente de conocimientos y se gestan posibilidades de emprender tareas reales en un mundo también

real por fuera de las fronteras físicas de la escuela (Burbules, en Gvartz y Necuzzi, 2011). La consecuencia esperada es la creación de conocimiento por sobre la reproducción, lo que es posible en tanto que la tecnología ha liberado potencial humano. En este marco la enseñanza deja de focalizarse en los contenidos y lo hace en el proceso de aprendizaje, lo que a su vez requiere pensar en estudiantes autónomos para la resolución creativa de problemas. Fulan considera que si la tecnología no significa cambios en los modelos pedagógicos, no habrá tenido éxito y se convertirá solo en objeto de entretenimiento.

Hablando de los sujetos y su constitución, Gardner y Davis (2014) indican tres ámbitos de la vida humana en que la tecnología digital ha producido cambios, que son la identidad, la identidad y la imaginación en relación al uso de las aplicaciones digitales, que marcan un tiempo nuevo en la evolución de la tecnología en la actividad humana, del mismo modo en que Marshall Mac Luhan, a mediados del siglo XX, consideró que el uso de medios electrónicos modificó la relación del hombre con el mundo, sobre todo a partir de la expansión mundial simultánea de la información a partir de la televisión; y que el primer Apple Macintosh apareció a principios de 1980 con la primera computadora personal que evoluciona hacia la versión digital.

Como es de esperar, la pregunta es si seremos los humanos quienes controlamos la tecnología o ella a nosotros, si generarán una nueva manera de ser y de vincularse análoga al modo automatizado e impersonal de la tecnología o si será solo un medio nuevo o un nuevo capítulo de posibilidades psicológicas humanas. Los autores hablan de una generación app por su mayor posibilidad para analizar el impacto cognitivo, y postulan diferentes rasgos de lo que llaman una identidad prefabricada, pulida, orientada hacia la exterioridad más que a la interioridad, que se soporta en un esfuerzo calculado por maximizar el valor personal, con rasgos estéticos exageradamente cuidados ayudados por medios digitales que ofrecen a la juventud el tiempo y las herramientas para confeccionarse identidades atractivas y un público que los aplaude. Hay un esfuerzo por cuantificar las aprobaciones sociales provenientes de las redes, que impacta negativamente en la construcción de una identidad personal. Una identidad exteriorizada que pierde la intimidad, la reflexión personal, la mirada hacia sí mismo.

Una pregunta muy sugestiva a la hora de evaluar los efectos de la revolución digital es cuánto y qué aspectos de la vida humana queremos automatizar y qué y cuánto reservar para la exploración y construcción humana; esto último será lo que requiera nuestra atención y allí encontraremos los límites de su uso. Y una reflexión asociada a lo anterior para la docencia es la de visualizar que un estudiante que ha crecido en un mundo app, se impacienta cuando las conversaciones no parecen tener un objetivo concreto o cuando se cree que todo el conocimiento puede plasmarse en algoritmos, lo que anuncia dificultades para el estudio de ciencias como Literatura, Filosofía o Historia.

En una escena de nuestro trabajo de campo, visualizamos la

presencia de tecnologías digitales en la lectura. Chartier (2014) se pregunta justamente qué cambia y qué no con las tecnologías, y para abordar el problema se pregunta por las promesas y las brechas, la primera respecto del acceso y las segundas en cuanto a su dominio. Respecto del uso de tecnología en la escuela dice que los niños disfrutaban de los productos que ofrece en el aula, por ejemplo, los recursos audiovisuales, lo que parecería indicar que hay cambios. Ahora bien, ello no quita la necesaria presencia de un adulto que signifique junto a ellos lo que se narra en un cuento. En el caso de la lectura, se evidencia que cambia el escenario del aula y la experiencia cognitiva de los niños pero no cambia la necesaria mediación de la maestra para enseñar. Y respecto del uso de videojuegos en la biblioteca, han cambiado su escenario ya que atrae jóvenes, pero no cambia el rol asesor del bibliotecario. Chartier dice entonces que todo cambia, pero no el rol mediador del enseñante. Sin embargo, en él también hubo cambio, ya que tuvo que aprender para enseñar y no perder su lugar. Este es el cambio que no es el cambio.

El juego de palabras expuesto representa un sitio muy interesante porque de algún modo expresa la dialéctica inscrita en todo cambio cultural, en cuanto a la emergencia de una nueva síntesis resultante de la crisis. La autora agrega que la lectura cambia, porque ya no es solo texto sino imagen y sonido, las relaciones sociales en el aula también porque a partir de la pizarra digital la maestra muestra y los niños corrigen. ¿Cambia la cognición? Sí, pero no la lentitud de la construcción del saber, que es bien distinto al procesamiento de información.

Cierre más consistente hacia los datos empíricos

Nos preguntamos si la cognición humana cambia cuando se inscribe en el campo del quehacer virtual, donde parece adquirir otros matices que se torna necesario explorar en distintas unidades de análisis, para nosotros la comprensión lectora en la educación primaria. Nos preguntamos, desde este lugar, inscripción en plataformas digitales cambia su configuración, características, expectativas, modalidades de manera estructural o coyuntural. Si el uso de instrumentos diferentes y novedosos que ofrecen las plataformas digitales o que se exportan de otras, genera impacto cognitivo en la comprensión. La pregunta es qué cambia y qué permanece con la inscripción de la comprensión lectora en herramientas virtuales y cuáles serán sus consecuencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Burbules, N. (2014) Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-7. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>
- Chartier, A.M. (2014) Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura. En *Jornadas Internacionales para Docentes*. Conferencia dictada en la 40ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Fulan, M. Langworthy, M. (2014) Una rica veta. Como las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. Toronto: Pearson. Disponible en: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>.
- Gardner, H., Davis, K. (2014) La generación App. Traducción de Monseerrat Asensio Fernandez. Paidós.
- Lion, C. (2006) Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Ediciones La Crujía.
- Lion, C. (2009) "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos" en Litwin, E. (2009) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- Lopez, A. (2018) Los procesos de apropiación de tecnologías como situaciones de aprendizaje. Algunas notas metodológicas. En Lago Martinez, S., Alvarez, A., Gendler, M., Mendez, A. (eds) *Acerca de la apropiación de Tecnologías. Teoría, estudios y debates*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Rada Tilly (Chubut): Ediciones del Gato Gris.
- Olson, D. (1989) El ordenador como instrumento de la mente. *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, (2), pag. 51-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12150>.
- Olson, D. (1998) El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Gedisa.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992) Coparticipando el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Revista Comunicación, lenguaje y educación* N° 13.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL INGRESANTE A LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA UCSE-DASS. PERIODO 2016-2020

Lage, Lidia Alicia; Chireno, Claudia Del Carmen; Lopez, Leonor Amalia
Universidad Católica de Santiago del Estero. Departamento Académico San Salvador. San Salvador de Jujuy, Argentina.

RESUMEN

Esta investigación se realizó en una muestra de 647 alumnos participantes del Curso de Ingreso. Su objetivo general fue Describir el perfil del ingresante a la Lic. en Psicología de la UCSE DASS entre 2016 y 2020, mediante un diseño exploratorio descriptivo, con abordaje cuantitativo aplicando una encuesta anónima. Se obtuvo que el 74% tenían entre 16 y 19 años, el 75,12% eran de sexo femenino, el 59% provino de escuelas secundarias de gestión pública. El 69,4% reside en San Salvador de Jujuy. El 28% tiene hermanos/as que asisten a una universidad. Solo un 19% trabaja. De estos, casi un 38% trabajan entre 20 y 25 horas semanales. Las materias con mayores dificultades en el secundario son Matemáticas, Química y Física.

Palabras clave

Perfil ingresante - Lic en Psicología - Universidad

ABSTRACT

SOCIODEMOGRAPHIC PROFILE OF THE ENTRANT TO THE BACHELOR'S DEGREE IN PSYCHOLOGY AT UCSE-DASS. PERIOD 2016-2020

This research was carried out in a sample of 647 students participating in the Entrance Course. Its general objective was to describe the profile of the entrant to the Lic. in Psychology of the UCSE DASS between 2016 and 2020, through a descriptive exploratory design, with a quali-quantitative approach applying an anonymous survey. It was obtained that 74% were between 16 and 19 years old, 75.12% were female, 59% came from secondary schools of public management. 69.4% reside in San Salvador de Jujuy. 28% have siblings attending college. Only 19% work. Of these, almost 38% work between 20 and 25 hours a week. The subjects with the greatest difficulties in high school are Mathematics, Chemistry and Physics.

Keywords

Incoming profile - Lic. in Psychology - University

PLANTEO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El espacio verdaderamente receptor de la Escuela Media a nivel universitario, lo constituye el Curso de Ingreso, espacio académico de la UCSE DASS, que articula actividades de adaptación e integración a la vida universitaria con los contenidos específicos de la disciplina y proporciona a los estudiantes una aproximación teórica e instrumental que permite promover el desarrollo de conocimientos y capacidades necesarias que inician al alumno en las actitudes y valores que contribuyen a construir el perfil profesional de sus estudios a lo largo del trayecto formativo.

Conocer los aspectos concernientes a la realidad socioeconómica como así también el contexto de procedencia del ingresante a la Universidad, son fundamentales para poder reflexionar, analizar y desarrollar estrategias pedagógicas que contribuyan en el ingreso, permanencia y egreso de nuestros estudiantes.

El abordaje de esta temática obedece a nuestro particular interés por el estudio y la profundización de la problemática del estudiante universitario en general y del ingresante a la carrera de Psicología en particular, sumado a las experiencias que con este propósito venimos realizando desde el año 2015.

Durante las últimas décadas, el sistema universitario argentino fue avanzando en la descentralización. Se generaron así, nuevas alternativas de estudio y se profundizó el vínculo de la Universidad con la comunidad. El principio de territorialidad evitó, entre otras consecuencias, que muchos estudiantes se vean obligados a trasladarse y emigrar de su lugar de origen. En nuestra provincia, la apertura de la carrera de Lic. en Psicología en la UCSE DASS en el año 2002, supuso cubrir un espacio muy demandado por los jóvenes jujeños constituyéndose como una de las carreras de con mayor matrícula en la institución.

ESTADO DE LA CUESTIÓN O ANTECEDENTES

Torres Velázquez, L y Rodríguez Soriano, N (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se realizó un estudio con estudiantes universitarios de la carrera de Psicología para examinar sus contextos universitario y familiar, sus percepciones acerca del apoyo que les brinda su familia, los problemas que enfren-

tan en su proceso académico, las expectativas propias y las familiares hacia su carrera y otros. Se adoptó un diseño de investigación descriptivo, de abordaje cualitativo. La muestra fue de 121 alumnos de la carrera de Psicología. A través de entrevistas semiestructuradas se recolectó información sobre datos demográficos, escolares y del contexto familiar. Los resultados muestran que existe relación entre el apoyo que los estudiantes perciben y su ejecución académica, así como la importancia que tiene el incluir a la familia para promover y elevar el rendimiento académico, y abatir la deserción y el abandono de sus estudios. **Brito Cabrera, C y Ramos Velázquez, M (2017). Estudio sobre las características del perfil del ingresante de la Universidad del Chubut.** Esta investigación se propuso conocer los aspectos concernientes a la realidad socioeconómica y cultural como contexto de procedencia del ingresante a la Universidad. La técnica de recopilación de información fue la encuesta, el instrumento una serie de cuestionarios que se aplicaron en estudiantes de cinco carreras: Lic. En enfermería, Lic. En Redes y Telecomunicaciones, Lic. En Administración de Áreas Naturales, Tecnicatura Universitaria en Desarrollo de Software y la Tecnicatura en Administración de Emprendimientos Agropecuarios al inicio del curso introductorio 2017. Los resultados arrojaron información sobre Datos Personales, Aspectos Socioeconómicos, Orientación Vocacional, Formación Previa, Intereses Extracurriculares, Hábitos de Estudios, Matemáticas, Comprensión de Textos. Con relación a la edad de los ingresantes, el 58% es menor de 25 años. Con relación a la composición familiar de los encuestados el 20% tiene uno o más hijos. Al indagar sobre la situación laboral de los padres o tutores, el 43% el tutor madre trabaja; y el 50% el tutor padre también. El 30% de los alumnos trabaja. En relación a los motivos de elección de la carrera se destacan: No sabía qué otra cosa estudiar, en el 4,7%. Porque tiene campo laboral seguro 112 estudiantes que constituye el 35,5%. Para mejorar mi nivel socioeconómico: 89 estudiantes lo que representa el 28,2% de los entrevistados. Para obtener reconocimiento social y familiar 47 estudiantes que son el 14,9%. Mi ámbito laboral es acorde a la especialidad que elegí, 32 estudiantes que constituyen el 10,1%. Otros motivos, 60 estudiantes que fueron el 19% y No sabe, no contesta 3 estudiantes que representan un pequeño porcentaje (0,9%).

Stabile, C., Clark, C., Lopresti, G., Oviedo, M., González, J., Zurita, V., Hernández, R., Moran, V., y Teillagory, L. (2017). Aspectos personales, sociales y contextuales, en la elección de Carrera de Psicología, reconocidos por ingresantes 2016. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, cuyo objetivo fue describir los aspectos personales, sociales y contextuales en la elección de carrera en una muestra de ingresantes a la Facultad de Psicología. Es un estudio descriptivo donde se aplicó un cuestionario semiestructurado a una muestra de 136 estudiantes en el cursillo de ingreso. El 75,7% es de género femenino. El 58,8% es de la provincia de Córdoba, mientras el 41,2% proviene de otras provincias argentinas.

El 21,3% actualmente trabaja y el 40,4% manifestó necesitar trabajo para poder estudiar. Los motivos más frecuentes para elegir la carrera fueron: 12,1% ayudar a la gente, el 11,6% intereses en la temática, 11,3% motivación por escuchar a las personas. El sentimiento de logro personal, la vocación e interés por la carrera y el trabajo con las personas; son los aspectos más valorados entre los encuestados.

MARCO TEÓRICO

Elección de carrera. Diversos trabajos sobre la temática del ingresante coinciden en considerar que el ingreso a las carreras universitarias es un período transicional. Aisenson (2007) considera que la transición es en sí misma, un proceso en el cual se modifica el sujeto en interacción con el ambiente. Los jóvenes son afectados por el contexto en el cual se encuentran insertos, pero a su vez son activos en la significación de los hechos que les suceden. Son las intenciones de futuro las que prefiguran la puesta en marcha de un proyecto y orientan las preferencias que les suceden y son capaces de anticipar y responder de manera personal a los cambios externos y conflictos internos que la transición les genera. Rascovan (2012) refiere que el proceso de transición está actualmente fuertemente atravesado por un escenario nacional e internacional de grandes y acelerados cambios-nuevas tecnologías, globalización, etc., creando un clima de incertidumbre que en algunos casos se manifiesta en angustia, desesperanza y escepticismo.

El sujeto que egresa de la secundaria y aspira a ingresar en una carrera universitaria, es un sujeto que atraviesa profundas transformaciones consideradas como universales de la problemática del ingresante, pero también se pueden distinguir en él, particulares formas o modos en que se manifiestan tales transformaciones. Esto da cuenta de sujetos que, si bien atraviesan similares estados vitales, el contexto le imprime singularidad.

Curso de Apoyo al Ingreso. La carrera de Psicología en el Departamento Académico San Salvador cuenta con un Curso de Apoyo al Ingreso (CAI), instancia institucional que recibe a los aspirantes a cursar la carrera y se configura como espacio de transición de la escuela secundaria a los estudios universitarios. El CAI se configura tanto como un espacio de nivelación, donde los aspirantes tiene una visión general de la carrera y preliminar de los contenidos que abordaran en el primer año de la cursada, como de integración a la vida universitaria donde van familiarizándose con el funcionamiento de la institución y adaptándose a la dinámica universitaria tanto en los aspectos académicos como administrativos.

Angeli y Leone Gallardo (2012) sostiene que en el Curso de Ingreso el joven manifiesta la posibilidad de ajustar sus estrategias de aprendizaje al nuevo contexto, al descubrir que los hábitos de estudio previos le serían insuficientes para hacer frente a sus estudios actuales, lo que evidencia el desnivel entre las exigencias académicas y las carencias de competencias básicas que le permitan tener un desempeño exitoso. Este aspecto

de reconocimiento de las dificultades por parte de los estudiantes es una de las mayores fortalezas, el soporte del trabajo académico, pues es el principal motor que promueve el cambio y posibilita de este modo su integración a la vida universitaria.

El CAI depende del área de Gestión Académica del Ingreso a cargo de la vicedecana de la institución. Los criterios y procedimientos para la admisión de alumnos a la carrera se rigen por Resolución de Consejo Superior N° 239/2007 que exige que, además de contar con el informe del diagnóstico psicopedagógico (elaborado por el Centro de Orientación Estudiantil), el alumno deberá obtener por lo menos el 50% del puntaje máximo a otorgar en una evaluación final. Este puntaje varía en relación a si se completa el cupo de ingresantes establecido por la institución para la carrera de Psicología, de 120 alumnos. Esta disponibilidad de cupos en el ingreso se vincula con la capacidad áulica y el número de alumnos, a fin de garantizar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje de esta carrera.

OBJETIVOS

Objetivo General: Describir el perfil del ingresante a la carrera de Licenciatura en Psicología de la UCSE DASS en el periodo 2016- 2020.

Objetivos específicos: 1) Caracterizar el perfil socioeconómico de los alumnos que cursan el Curso de Apoyo al Ingreso. 2) Indagar sobre los antecedentes escolares de los alumnos que asisten al mencionado curso.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Enfoque cuantitativo con un tipo de diseño descriptivo, retrospectivo.

Población: alumnos que cursaron el Curso de Apoyo al Ingreso (CAI) de la carrera de Lic. en Psicología de las cohortes 2016-2020, que totalizan 849

Muestra: conformada por aquellos alumnos que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: Cursar de manera regular el CAI, Haber dado su consentimiento para la utilización de los datos de las encuestas para trabajos de investigación. Criterios de exclusión: Haber abandonado el CAI, Los ingresantes por pase de otra universidad o de ingreso directo por estar en otra carrera de la misma universidad, No dar su consentimiento para utilizar los datos de la encuesta en investigación. Siendo la misma de 647.

Instrumento de Recolección de Datos: Se aplicó una Encuesta semiestructurada con preguntas relativas a las variables: Edad en años, Sexo (masculino y femenino), Escuela Secundaria según su gestión, (escuela pública y privada), Barrio en el que vive de capital e interior de la provincia, Hermanos en la Universidad (Opciones de respuesta si-no). Trabajo (Opciones de respuesta si-no). Horas semanales que trabaja. Materias del secundario con mayores dificultades. Materias Previas que adeuda.

RESULTADOS Y DISCUSION

Objetivo Especifico 1

Edad El 74% de los entrevistados presentaron edades entre 16 y 19 años. La edad máxima que se registró entre las personas entrevistadas fue de 58 años, (correspondiente a un caso del año 2016) y la menor edad registrada fue de 16 años (correspondiente a un caso de 2017). La edad que más se repite es 18 años en todos los años estudiados, representando el 35% del total de encuestados, lo que demuestra que la mayoría de los aspirantes ingresan a la carrera luego de haber finalizado la escuela secundaria. Estos datos coinciden con las investigaciones de Angeli y Leone Gallardo (2012), el Informe de UADER (2012) y de Stabile y cols (2017) donde la mayoría de los estudiantes han egresado del nivel medio en el año inmediato anterior, representando con 18 años el mayor porcentaje de las muestras estudiadas. Asimismo, la investigación de Lage, Chireno y cols (2015) presenta que el 50% de los entrevistados posee una edad entre 21 a 26 años. En nuestro caso, los aspirantes mayores de 25 años, son 54 alumnos, representando el 8% de la muestra estudiada. Según Di Gresia (2009) la edad de inicio de los estudios es un factor de relevancia para considerar; ya que, según esta investigación, los ingresantes de 18 años de edad muestran una continuidad del proceso educativo al realizar la transición desde la escuela secundaria; lo cual podría favorecer el ingreso con relación a estudiantes de edades superiores que denotaría alguna dificultad en los estudios secundarios, algún intento fallido en ingresar en otros estudios o un periodo de trabajo o inactividad antes de empezar la universidad. Situación que conlleva a pensar la necesidad de instaurar estrategias que sostengan el ingreso y permanencia de estudiantes pertenecientes a diferentes etapas etarias.

Sexo Como ocurre en todas las universidades tanto públicas como privadas en todas las carreras se registra un incremento de estudiantes mujeres en la matrícula cada año. Romero (2000) sostiene que este incremento de la población femenina en las universidades no solo se relaciona con una conquista positiva de las mujeres tanto en la posibilidad de acceso a la educación superior y al mundo laboral, sino que también tendría que ver con que el mercado laboral ha incrementado sus exigencias en relación a las posibilidades laborales, por lo que para acceder a mejores puestos de trabajo es necesario poseer mayores logros educativos. La carrera de Psicología, tanto en instituciones públicas como privadas, no es ajena a esta tendencia ya que históricamente las estudiantes mujeres han sido mayoría. El 75,12% de los aspirantes a ingresar a la carrera de Licenciatura en Psicología en la UCSE DASS en el periodo estudiado es de sexo femenino, mientras que el 24,88% es de sexo masculino. Estos resultados coinciden con los trabajos de la UADER (2012) que registra un 80% de estudiantes mujeres y con la investigación de Lage, Chireno y cols (2015) donde el 73% es de sexo femenino y la investigación de Stabile y cols (2017) donde el 75,7% de la muestra con que se trabajó corresponde al género femenino.

Escuela Secundaria Casi el 59% de los encuestados asistió a una escuela secundaria de gestión pública, mientras que un 41% asistió a una institución de gestión privada. Podemos observar que esta tendencia se repite en todos los años estudiados, siendo el año 2018, en el que el 62% de los ingresantes provenían de escuelas públicas. Estos datos contradicen el prejuicio que al tratarse de una universidad de gestión privada los estudiantes que ingresan vendrían mayoritariamente de escuelas secundarias privadas. En nuestra investigación la mayoría proviene de escuelas secundarias públicas. Podemos inferir que ante la difícil situación económica que atraviesa nuestro país desde hace años y ante la imposibilidad de trasladarse a otras provincias para asistir a universidades públicas, los estudiantes optan por ingresar a la única universidad que ofrece la carrera de Psicología en nuestra provincia, y así evitar el desarraigo y un costo económico mayor.

Localidad de las escuelas de donde provienen los ingresantes Se reciben alumnos del interior de la provincia en un 23% de los ingresantes, perteneciendo a las localidades de Palpalá en un 7,6% (distante a 15 km), de Perico en un 4,9% (distante a 34 km) y de lugares más alejados San Pedro con el 3,4% (distante 51 km) y Ledesma con el 2,6% (112 km).

Lugar de residencia (ubicación del barrio en el que vive) Un 69,4% de los encuestados tiene su lugar de residencia en la capital jujeña: San Salvador de Jujuy, mientras que un 30,3% reside en ciudades del Interior de la provincia. De los residentes en Capital, el barrio con mayor cantidad de respuestas es Alto Comedero (107), le sigue San Pedrito con 53 y Cnel. Arias con 29 respuestas

Dada la composición socioeconómica de la provincia, se infiere que las personas que viven en la ciudad de San Salvador de Jujuy contarían con mejores posibilidades económicas de acceso a la universidad, que aquellas que se encuentran residiendo en el interior. En este sentido, en la investigación de Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006) se destaca que la distancia entre el lugar de residencia y la universidad y el transporte fueron considerados como factores obstaculizadores en el rendimiento académico en un 13% de los estudiantes de Psicología estudiados en dicha investigación.

Hermanos en la Universidad Se observa que solo un 28% de los encuestados tienen hermanos/as que asisten a esta u otra universidad al momento de realizada la encuesta. Según Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006) es un factor importante ya que muchas veces son quienes abren el sistema familiar hacia la universidad, esto es, los primeros que ingresan a una universidad acompañan y aconsejan a sus hermanos menores en este trayecto. Siguiendo a estos autores podría pensarse que los ingresantes que tienen hermanos ya insertos en el nivel universitario cuentan con más herramientas y el ingreso a la vida universitaria no sería tan ajeno.

Trabajo Un 19% de los encuestados manifiesta realizar una actividad laboral remunerada al momento de cursar el CAI, mien-

tras que la mayoría de ellos (81%) solo estudia. Esta tendencia se evidencia en todos los años estudiados. Siendo el año con mayor porcentaje de estudiantes ingresantes que trabajan el 2018, con el 22%. Casi un 38% trabajan entre 20 y 25 horas semanales. La situación económica de la familia repercute en el estudiante cuando, al no ser cubiertas las necesidades primarias de aquella, se da prioridad al trabajo remunerado y, por lo tanto, la familia exige al estudiante que ayude económicamente para resolver dichas necesidades (Salles y Tuirán, 2000).

En la investigación de Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006), un 33% de los alumnos entrevistados trabaja. En la de UADER (2012) trabaja un 35% de los estudiantes mientras que en el trabajo de Brito Cabrera y Ramos Velázquez (2017), el 30% de la muestra realiza una actividad laboral. En la investigación de Stabile y cols (2017), trabaja un 21% de la muestra estudiada.

Objetivo específico 2 Los antecedentes escolares permiten delinear y valorar los trayectos realizados por los ingresantes, en momentos previos al ingreso a la universidad.

Materias con mayores dificultades. Cabe destacar que los encuestados podían mencionar una, varias o ninguna materia. Las materias más mencionadas fueron: Matemáticas (362 respuestas), Química (218 respuestas) y Física (139 respuestas).

Se observa en nuestra investigación que, los encuestados manifiestan haber tenido dificultades en su gran mayoría, con materias relacionadas con las Ciencias Exactas. Si bien la carrera de Lic. en Psicología no tiene en su plan de estudios asignaturas de matemáticas, si tienen asignaturas de Estadísticas (Estadística Descriptiva y Estadística Inferencial en 3er año) que requieren de un razonamiento matemático que, al momento de la aplicación de esta encuesta, podemos observar a priori, que estos estudiantes presentan debilidades en este aspecto.

Materias Previas Un 21% de los encuestados manifiestan tener una o varias materias previas, mientras que el 79% respondió de manera negativa. La tendencia se mantiene en todos los años estudiados. Se observa que Matemáticas es la materia previa con mayor cantidad de respuestas.

Nuestra universidad permite inscribirse a estudiantes que culminaron el cursado del secundario pero que deben asignaturas. El período de regularizar esta situación es en el mes de julio, luego de haber iniciado el 1er año. De los encuestados, un 21% se inscribió al CAI debiendo materias, esta situación amerita un necesario acompañamiento a estos estudiantes cuando ingresen a cursar la carrera.

CONCLUSIONES

Para responder al primer Objetivo Específico “Caracterizar el perfil socioeconómico de los alumnos que cursan el Curso de Apoyo al Ingreso.”, podemos decir que los alumnos que participaron del Curso de Apoyo entre los años 2016 y 2020, el 74% de ellos presentaron edades entre 16 y 19 años, siendo la edad que más se repite los 18 años, siendo su edad mínima los 16 años

y la edad máxima 58 años. En cuanto al sexo, el 75,12% son de sexo femenino y el 24,88% son de sexo masculino. Cabe mencionar que en todos los años estudiados la mayoría de los ingresantes son mujeres, en especial durante el año 2018, cuando el 80% de los ingresantes fueron mujeres. También se observa un leve incremento de alumnos varones, sobre todo en los dos últimos años analizados. El 59% de los estudiantes asistió a una escuela secundaria de gestión pública. El 69,4% reside en la ciudad de San Salvador de Jujuy. El 28% tiene hermanos/as que asisten a una universidad al momento de la encuesta. Solo un 19% de los estudiantes trabaja mientras que el 81% solo estudia. De los alumnos que trabajan, casi un 38% trabajan entre 20 y 25 horas semanales.

En relación con el segundo Objetivo Específico “Indagar sobre los antecedentes escolares de los alumnos que asisten al mencionado curso”, las materias más mencionadas como problema durante el secundario, fueron: Matemáticas (362 respuestas), Química (218 respuestas) y Física (139 respuestas). El 21% de los encuestados deben materias previas de la escuela secundaria siendo las mismas con las que presentan dificultades.

Respondiendo el Objetivo General: “Describir el perfil del ingresante a la carrera de Licenciatura en Psicología de la UCSE DASS en el periodo 2016- 2020.” Podemos describir que el 74% de ellos presentaron edades entre 16 y 19 años, el 75,12% son de sexo femenino, El 59% de los estudiantes asistió a una escuela secundaria de gestión pública. El 69,4% reside en la ciudad de San Salvador de Jujuy. El 28% tiene hermanos/as que asisten a una universidad al momento de la encuesta. Solo un 19% de los estudiantes trabaja mientras que el 81% solo estudia. De los alumnos que trabajan, casi un 38% trabajan entre 20 y 25 horas semanales. Las materias con mayores dificultades y las materias previas mencionadas por los alumnos son en general las mismas. Creemos que los resultados de esta investigación, brindan información adecuada y pertinente relativa a los cambios culturales y las tendencias de los ingresantes a la Educación Superior poseen en el ámbito de la Psicología.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., y cols (2007) Aprendizaje, Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas Psicológicas en Psicología Educacional. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas.
- Abdala, L. y Castioglione, A. (2019) Competencias requeridas en el nivel universitario: Grado de correspondencia entre perfil y objetivos de la propuesta curricular y los niveles de desarrollo en la práctica. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Recuperado de <https://feeye.uncuyo.edu.ar> Consultado el 20 de agosto de 2021.
- Angeli, E. y Leone Gallardo, D. (2012) El ingreso a la universidad: un análisis desde la percepción de estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - UBA, Buenos Aires, 2012.
- Brito Cabrera, C. y Ramos Velázquez, M. (2017) Estudio sobre las características del perfil del ingresante de la Universidad del Chubut. Disponible en www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab017. Consultado el 21 de abril de 2020.
- Carballo, R. (2009) Manifiestos para la innovación educativa. Proyecto innovador a partir de experiencias de alumnos universitarios. España. Ed. Díaz de Santos.
- Di Gresia, L. (2009) Educación universitaria: Acceso, elección de carrera Y rendimiento. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar>. Consultado el 19 de agosto de 2021.
- Hernández Sampieri, R. (1999) Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Informe Preliminar del Departamento de Pedagogía Universitaria de la Universidad Autónoma de Entre Ríos UADER (2012) División Ingreso Universitario, Permanencia y Egreso del Departamento de Pedagogía Universitaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
- Lage, L., Chireno, C. y cols (2015) Deserción y Desgranamiento en la carrera de Licenciatura en Psicología en la UCSE-DASS. El compromiso comunitario desde la investigación y la extensión. Santiago del Estero: Ediciones DASS, 2015. ISBN 978-987-29803-8-2
- Martínez Sameck, P., Chávez Molina, E. y Toer, M. (2003) El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/iigg-uba. Consultado el 20 de abril de 2020.
- Rascovan, S. (2012) Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Bs. As: Ed. Novedades Educativas.
- Romero, R. (2000) Universidad y capital tecnológico: masificación, feminización y salarización de los estudiantes de la UBA (1958-2000). Facultad de Ciencias Económicas. UBA
- Salles, V. y Tuirán, R. (2000) ¿Cargan las mujeres con el peso de la pobreza? En M. López y V. Salles (Comps.): Familia, género y pobreza (pp. 47-94). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Stabile, C., Clark, C., Oviedo, M., González, J., Zurita, V., Hernández, R., y Teillagory, L. (2017) “Aspectos personales, sociales y contextuales, en la elección de carrera de Psicología, reconocidos por Ingresantes 2016”. Universidad Nacional de Córdoba. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 3(1), 228-237. Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar> consultado el 21 de agosto de 2021.
- Torres Velázquez, L. y Rodríguez Soriano, N. (2006) Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Revista de Investigación en Psicología, vol. 11 Nro2, pp. 255-270 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México.
- Vezzetti, H. (2004) Los comienzos de la Psicología como disciplina universitaria y profesional, En Neiburg, F y Plotkin, M (Comps.). Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina, PP 293-326. Paidós. Buenos Aires.

MOTIVOS DE ELECCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL ROL PROFESIONAL DEL INGRESANTE A LA CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EN LA UCSE-DASS. PERIODO 2016-2020

Lage, Lidia Alicia; Chireno, Claudia Del Carmen; Lopez, Leonor Amalia
Universidad Católica de Santiago del Estero. Departamento Académico San Salvador. San Salvador de Jujuy, Argentina.

RESUMEN

Esta investigación se realizó en una muestra de 647 alumnos participantes del Curso de Ingreso durante los años 2016 a 2020. Su objetivo general fue Describir los motivos de elección de carrera y los conocimientos de incumbencias profesionales del ingresante a la Lic. en Psicología de la UCSE DASS entre 2016 y 2020, mediante un diseño exploratorio descriptivo, con abordaje cuali-cuantitativo aplicando una encuesta anónima. Los motivos de elección de la carrera están vinculadas a Motivos Altruistas, Motivos Personales y Familiares, Motivos Académicos relacionados con los conocimientos sobre los contenidos de la carrera y Motivos laborales en relación con las posibilidades de inserción al mundo laboral. Los conocimientos previos sobre las incumbencias profesionales se relacionan con la Asistencia Psicológica, especialmente la Psicoterapia. En cuanto a los conocimientos previos sobre el rol profesional los alumnos reconocen sobre todo el campo de la Psicología Clínica.

Palabras clave

Motivos de elección - Rol profesional - Ingresantes - Lic Psicología

ABSTRACT

REASONS FOR CHOICE AND KNOWLEDGE OF THE PROFESSIONAL ROLE OF THE ENTRANT TO THE BACHELOR'S DEGREE IN PSYCHOLOGY AT UCSE-DASS. 2016-2020

This investigation was carried out in a sample of 647 students participating in the Entrance Course. Its general objective was to describe the profile of the entrant to the Lic. in Psychology of the UCSE DASS between 2016 and 2020, through a descriptive exploratory design, with a quali-quantitative approach applying an anonymous survey. The reasons for choosing the career are linked to Altruistic Reasons, Personal and Family Reasons, Academic Reasons related to knowledge about the contents of the career and Work Reasons in relation to the possibilities of insertion into the world of work. Previous knowledge about professional responsibilities is related to Psychological Assistance, especially Psychotherapy. As for the previous knowledge about

the professional role, the students recognize above all the field of Clinical Psychology.

Keywords

Motivation for choosing - Professional role - Undergraduates - Bachelor's Degree in Psychology

PLANTEO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El espacio verdaderamente receptor de la Escuela Media a nivel universitario, lo constituye el Curso de Ingreso, espacio académico de la UCSE DASS, que articula actividades de adaptación e integración a la vida universitaria con los contenidos específicos de la disciplina y proporciona a los estudiantes una aproximación teórica e instrumental que permite promover el desarrollo de conocimientos y capacidades necesarias que inician al alumno en las actitudes y valores que contribuyen a construir el perfil profesional de sus estudios a lo largo del trayecto formativo. Conocer las motivaciones y conocimientos previos sobre las incumbencias profesionales del ingresante a la Universidad, son fundamentales para poder reflexionar, analizar y desarrollar estrategias pedagógicas que contribuyan en el ingreso, permanencia y egreso de nuestros estudiantes.

El abordaje de esta temática obedece a nuestro particular interés por el estudio y la profundización de la problemática del estudiante universitario en general y del ingresante a la carrera de Psicología en particular, sumado a las experiencias que con este propósito venimos realizando desde el año 2015.

Durante las últimas décadas, el sistema universitario argentino fue avanzando en la descentralización. En nuestra provincia, la apertura de la carrera de Licenciatura en Psicología en la UCSE DASS en el año 2002, supuso cubrir un espacio muy demandado por los jóvenes jujeños constituyéndose como una de las carreras de con mayor matrícula en la institución.

ESTADO DE LA CUESTIÓN O ANTECEDENTES

Torres Velázquez, L y Rodríguez Soriano, N (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes uni-

versitarios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, estudio con 121 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología para examinar sus contextos universitario y familiar, sus percepciones acerca del apoyo que les brinda su familia, los problemas que enfrentan en su proceso académico, las expectativas propias y las familiares hacia su carrera y otros. Se adoptó un diseño de investigación descriptivo, de abordaje cualitativo. A través de entrevistas semiestructuradas se recolectó información sobre datos demográficos, escolares y del contexto familiar. Los resultados muestran que existe relación entre el apoyo que los estudiantes perciben y su ejecución académica, así como la importancia que tiene el incluir a la familia para promover y elevar el rendimiento académico, y abatir el abandono de sus estudios.

Stabile, C., Clark, C., Lopresti, G., Oviedo, M., González, J., Zurita, V., Hernández, R., Moran, V., y Teillagory, L. (2017). Aspectos personales, sociales y contextuales, en la elección de Carrera de Psicología, reconocidos por ingresantes 2016. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, cuyo objetivo fue describir los aspectos personales, sociales y contextuales en la elección de carrera en una muestra de ingresantes a la Facultad de Psicología. Es un estudio descriptivo donde se aplicó un cuestionario semiestructurado a una muestra de 136 estudiantes en el cursillo de ingreso. El 75,7% es de género femenino. El 58,8% es de la provincia de Córdoba, mientras el 41,2% proviene de otras provincias argentinas. El 21,3% actualmente trabaja y el 40,4% manifestó necesitar trabajo para poder estudiar. Los motivos más frecuentes para elegir la carrera fueron: 12,1% ayudar a la gente, el 11,6% intereses en la temática, 11,3% motivación por escuchar a las personas. El sentimiento de logro personal, la vocación e interés por la carrera y el trabajo con las personas; son los aspectos más valorados entre los encuestados.

MARCO TEÓRICO

Elección de carrera. El sujeto que egresa de la secundaria y aspira a ingresar en una carrera universitaria, es un sujeto que atraviesa profundas transformaciones consideradas como universales de la problemática del ingresante, pero también se pueden distinguir en él, particulares formas o modos en que se manifiestan tales transformaciones. Esto da cuenta de sujetos que, si bien atraviesan similares estados vitales, el contexto le imprime singularidad.

López Bonelli (2003) entiende la elección vocacional como proceso, en contraposición a un hecho que se da de una vez y para siempre. Hace referencia a que la mayoría de las teorías evolutivas de la elección vocacional lo entienden como un proceso continuo, de desarrollo. La elección se dirige hacia el logro de una identidad expresada en términos de roles vocacionales-ocupacionales, es decir hacia la búsqueda de la identidad vocacional u ocupacional.

Motivación en la elección vocacional. Huertas (2006) sostiene que la motivación es el componente energético que posee el ser humano, que lo impulsa y dirige a realizar determinadas acciones. Propone entenderla desde una dimensión psicológica dinámica, donde existe una constante interacción de las dimensiones cognitivas, afectivas, emocionales, históricas y culturales. La motivación presenta un carácter activo y voluntario, se caracteriza por su persistencia en el tiempo adaptándose a las circunstancias, su vínculo con necesidades adaptativas, la participación de componentes afectivos-emocionales, y principalmente, la dirección hacia determinadas metas (Huertas, 2006). En la teoría de la Autodeterminación se distinguen diferentes tipos de motivación basándose en las diferentes razones y objetivos que causan una acción. La distinción más básica que hacen los autores es entre la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca abarca aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas externas. (Ryan & Deci, 2000, citado en Jofre, 2007).

Curso de Apoyo al Ingreso. La carrera de Psicología en el Departamento Académico San Salvador cuenta con un Curso de Apoyo al Ingreso (CAI), instancia institucional que recibe a los aspirantes a cursar la carrera y se configura como espacio de transición de la escuela secundaria a los estudios universitarios. El CAI se configura tanto como un espacio de nivelación, donde los aspirantes tiene una visión general de la carrera y preliminar de los contenidos que abordaran en el primer año de la cursada, como de integración a la vida universitaria donde van familiarizándose con el funcionamiento de la institución y adaptándose a la dinámica universitaria tanto en los aspectos académicos como administrativos.

Angeli y Leone Gallardo (2012) sostiene que en el Curso de Ingreso el joven manifiesta la posibilidad de ajustar sus estrategias de aprendizaje al nuevo contexto, al descubrir que los hábitos de estudio previos le serían insuficientes para hacer frente a sus estudios actuales, lo que evidencia el desnivel entre las exigencias académicas y las carencias de competencias básicas que le permitan tener un desempeño exitoso. Este aspecto de reconocimiento de las dificultades por parte de los estudiantes es una de las mayores fortalezas, el soporte del trabajo académico, pues es el principal motor que promueve el cambio y posibilita de este modo su integración a la vida universitaria. Los criterios y procedimientos para la admisión de alumnos a la carrera se rigen por Resolución de Consejo Superior N° 239/2007 que exige que, además de contar con el informe del diagnóstico psicopedagógico (elaborado por el Centro de Orientación Estudiantil), el alumno deberá obtener por lo menos el 50% del puntaje máximo a otorgar en una evaluación final.

OBJETIVOS

Objetivo General: Describir las motivaciones respecto a la elección de la carrera y los conocimientos sobre el rol profesional del ingresante a la carrera de Licenciatura en Psicología de la UCSE DASS en el periodo 2016- 2020.

Objetivos específicos: 1) Identificar las motivaciones respecto de la elección de la carrera de Psicología en los alumnos investigados. 2) Indagar sobre los conocimientos previos sobre el rol profesional que los alumnos de esta investigación reconocen.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Enfoque cualitativo con un tipo de diseño descriptivo, retrospectivo. Población: alumnos que cursaron el Curso de Apoyo al Ingreso (CAI) de la carrera de Lic. en Psicología de las cohortes 2016-2020, que totaliza 849.

Muestra: conformada por aquellos alumnos que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: Cursar de manera regular el CAI, Haber dado su consentimiento para la utilización de los datos de las encuestas para trabajos de investigación. Criterios de exclusión: Haber abandonado el CAI, Los ingresantes por pase de otra universidad o de ingreso directo por estar en otra carrera de la misma universidad, No dar su consentimiento para utilizar los datos de la encuesta en investigación. Siendo la misma de 647.

Instrumento de Recolección de Datos: Se aplicó una Encuesta semiestructurada con preguntas guía relativas a los Motivos de elección de la carrera y los Conocimientos sobre las incumbencias profesionales

RESULTADOS Y DISCUSION

Objetivo específico 1- A partir de una matriz de datos se reconocen los motivos de la elección de la carrera

1-Motivos altruistas:

1.a) Brindar ayuda psicológica: Se observa en las voces de los encuestados:

“Elegí esta carrera para ayudar a las personas...” (E4, CAI2017)
“Quiero resolver los problemas emocionales de las personas.” (E20, CAI2018)

[...] “desde chica siempre me gusto escuchar y aconsejar a la gente y cuando sea psicóloga voy a poder hacer que se sientan mejor con sus problemas.” (E8, CAI2016)

1.b) Aportes a la sociedad:

[...] “es una carrera muy importante, que cumple un papel importante en la sociedad, para mejorar el bienestar en la sociedad.” (E8, CAI2019)

[...] “elegí la carrera por los problemas que se ven en la sociedad.” (E12, CAI2020)

“Porque de donde yo vengo se necesitan psicólogos, hay muchos problemas sociales”. (E9, CAI2020)

En esta perspectiva, se encontró los mismos resultados en otros estudios, como los de Schmidt (2010) Y Stabile y cols (2017) donde concluye que las tendencias altruistas se encuentran en mayor medida en estudiantes de las llamadas carreras huma-

nistas como Psicopedagogía y Psicología, que presentan mayor grado de altruismo con respecto a las carreras exactas.

2-Motivos personales y familiares

2.a) Gustos y preferencias:

“Me gusta la carrera.” (E11, CAI2016)

“Me llamó la atención.” (E27, CAI2018)

“Porque me resultó interesante.” (E18, CAI2020)

Según Aisenson (2007), estas expresiones, sin mayor explicación, denotan cierta inseguridad respecto de la elección, producto del desconocimiento de la carrera, o de representaciones confusas y/o ambiguas, o de un proceso de construcción de la identidad vocación inconcluso.

2.b) Cualidades personales

“Elegí la carrera por mi forma de ser y mi disposición personal, siento que es para mí.” (E6, CAI2020)

“Tengo las cualidades de un psicólogo, soy empática con los demás y me gusta escuchar y comprender a las personas.” (E5, CAI2017)

Morchio y cols (2009) sostiene que aquellos que eligen carreras relacionadas con las Ciencias de la Salud poseen ciertas características de personalidad, como ser vocación de servicio, empatía, paciencia, capacidad de adaptarse a situaciones imprevistas, flexibilidad, preocupación por los demás, y esto los orienta en su elección por carreras que ellos piensan puede ser compatible con sus formas de ser.

2.c) Influencia Familiar

“Tengo una hermana que estudia Psicología y me enseñó algunas cosas [...]” (E4, CAI2020)

[...] “por influencia de mi familia, me dijeron que me ven como psicóloga.” (E21, CAI2019)

La elección de una carrera muchas veces está motivada por el contexto social de pertenencia: familia y grupo de pares, coincidente con lo descripto por Stabile y cols, 2017.

2.d) Influencia de amistades

“Mi mejor amiga está decidida a estudiar Psicología y me contagio las ganas, pienso que si estudiamos juntas va a ser más interesante.” (E9, CAI2016)

“Con mis amigas no sabíamos que hacer y nos inscribimos aquí.” E7, CAI2020)

Griffa y Moreno (2011) citado por Jofre (2007) mencionan a la familia y el grupo de pares como grandes ámbitos en los que transcurre su vida el adolescente. Pero el entorno del individuo en esta etapa comprende demandas sociales más amplias como la elección vocacional, el rendimiento escolar o la búsqueda del primer trabajo.

2.e) Experiencias previas:

“Cuando murió mi novio en un accidente tuve que ir al psicólogo por tanta angustia que sentía y me ayudó mucho a sobrellevar el duelo.” (E8, CAI2018)

“Cuando era chica fui a un psicólogo y me ayudó bastante.” (E5, CAI2019)

“En mi trabajo hay un psicólogo, es muy buen profesional y me

gustaría trabajar como él.” (E5, CAI2020)

Stabile y cols (2017) sostiene que la interacción con profesionales de la carrera representa un factor a considerar en la elección vocacional teniendo presente los procesos identificatorios que tal interacción produce. En tal sentido, se observa que es muy valorado el dialogo con profesionales de la carrera y las visitas a centros de salud, hospitales, etc. donde los estudiantes han estado en contacto con los psicólogos y su trabajo en esos espacios.

2.f) Orientación vocacional:

[...] “me hicieron un test vocacional y me salió esta carrera”. (E13, CAI2019)

“Fui con una psicóloga para que me ayude a elegir mi futuro”. (E17, CAI2020)

Estos resultados, son coincidentes con Stabile y cols (2017), donde los estudiantes que realizaron un proceso de Orientación, algunos lo hicieron en el colegio secundario y otros en el ámbito privado, y les ha brindado más herramientas para consolidar su elección. Esta cuestión es planteada por Morchio y cols (2009), como un aspecto favorecedor o deseable, y subraya que es conveniente que los estudiantes durante los últimos dos años de la escuela secundaria sean asistidos vocacionalmente. En este sentido, hay consenso entre los distintos autores (Rascovan (2012), López-Bonelli (2006) Jofre (2007), en que uno de los deberes de las instituciones educativas es realizar servicios de orientación vocacional eficaces para promover el acompañamiento en los procesos de elección.

3. Motivos académicos

3.a) Contenidos de la carrera

“Me interesa saber cómo funciona la mente, los procesos psicológicos son muy complejos, es una carrera muy completa donde se ven todos los trastornos mentales.” (E9, CAI2018)

“Me interesa conocer el porqué de las distintas conductas, porque se comportan de manera diferente en una misma situación.” (E13, CAI2017)

“Sentí gran atracción por el conocimiento de la mente humana, sus pensamientos, reacciones, sentimientos y emociones que influye en el comportamiento de las personas.” (E11, CAI2020)

3.b) Psicología en la secundaria

“Porque tuve una inspiración de mi profesora de psicología del secundario y me gustaba la materia.” (E8, CAI2020)

“Es la materia que más me gusta en el colegio.” (E5, CAI2016)

“Me pareció fácil la materia en el secundario.” (E12, CAI2018)

Estos datos concuerdan con los encontrados por Stabile y cols (2017) donde los ingresantes a Psicología también tuvieron en cuenta las materias del secundario y a partir de esos conocimientos previos sobre las temáticas que allí se abordan se decidieron a ingresar a la carrera.

4. Motivos laborales:

4.a) Salida laboral

“La carrera tiene un gran campo de acción, donde se encuentren grupos humanos puede trabajar un psicólogo.” (E3, CAI2020)

“Me gusta la salida laboral de la carrera, podre encontrar trabajo

rápidamente una vez que me reciba.” (E6, CAI2017)

Nuestros hallazgos coinciden con los de Stabile y cols (2017) ya que estos motivos conjugarían la posibilidad de acceso al mundo laboral con el gusto por la carrera y las posibilidades que ésta permite.

5. Otras respuestas:

5.a) Sin motivo aparente:

“Porque sí.” (E18, CAI2018)

“Por ningún motivo en especial” (E5, CAI2020)

5.b) Elección por descarte:

“Fue mi última opción.” (E9, CAI2019)

En estos casos no se puede inferir cual es la motivación que guió la elección ya que no se cuenta con información adicional que pueda orientar el análisis.

Objetivo específico 2 - Para su análisis se tomó en cuenta las incumbencias del título de Licenciado en Psicología del plan de estudios vigente (plan 2010M- Resol N°109/2013) en la UCSE DASS donde se detallan las actividades profesionales reservadas al título. A partir de las voces de los encuestados se codifico la información en categorías y subcategorías para su análisis.

1. Actividades de Prevención y Promoción de la salud mental

1.a) Intervenciones psicológicas en la comunidad

“El trabajo de un psicólogo es analizar y prevenir los problemas sociales.” (E7, CAI2018)

“Ayuda a la sociedad y promueve la salud mental pública.” (E9, CAI2019)

[...] “Se encarga de la salud mental y busca el bienestar de la sociedad.” (E12, CAI2020)

2. Actividades de Asistencia psicológica

2.a) Evaluación y diagnóstico

“Un psicólogo diagnostica enfermedades mentales.” (E3, CAI2016)

[...] “Evalúa la conducta humana.” (E10, CAI2019)

“Un psicólogo hace diagnósticos de patologías mentales” E5, CAI2019

2.b) Psicoterapia

“El psicólogo ayuda a superar los problemas emocionales de las personas.” (E8, CAI2016)

“Un psicólogo debe ayudar a quien acude a él, escucharlo y contenerlo. Siempre que haya una persona con problemas, un psicólogo puede ejercer sus conocimientos para ayudarlo.” (E13, CAI2020)

“Puede ayudar a las personas con sus problemas personales y brindarle herramientas para sobrellevar o mejorar su problema.” (E15, CAI 2019)

“Brindar ayuda psicológica, escucha, apoyo y contención, modificar conductas, superar los conflictos.” (E8, CAI2017)

Concordamos con Vezzetti (2004), al sostener que es la respuesta más recurrente y la que resulta más familiar, ya que en el imaginario social con lo primero que se asocia a la Psicología es con la atención psicoterapéutica.

2.c) Seguimiento y rehabilitación: No se registraron respuestas que aludan a estas actividades en ninguno de los años estudiados.

3. Actividades de Investigación

3.a) Estudio de los procesos mentales

“Un psicólogo se encarga de estudiar la mente y el comportamiento de las personas”. (E13, CAI2018)

“Busca investigar y analizar los procesos psicológicos.” (E11, CAI2020)

3.b) Desarrolla métodos y técnicas psicológicas: No se registraron respuestas que aludan a estas actividades en ninguno de los años estudiados.

3.c) Trabajos de investigación

“A través de la investigación el psicólogo puede crear y transferir conocimiento para enriquecer su saber.” (E12, CAI2020)

4. Actividades de Docencia

4.a) Enseñanza superior

[...] “también puede ser profesor en una universidad”. (E5, CAI2018)

“La principal tarea es ayudar a las personas en los distintos ámbitos [...] y dedicarse a la docencia en la universidad “[...]” (E9, CAI2018)

5. Otras respuestas

5.a) Respuestas inespecíficas

“Varía según la especialidad”. (E4, CAI2020)

“Un psicólogo trabaja en distintas áreas según su especialización.” (E10, CAI2020)

“Un psicólogo trabaja con personas.” (E17, CAI2019)

Debido a lo acotado de las expresiones, no podemos afirmar si se trata de desconocimiento de las actividades que puede realizar un psicólogo u otro motivo.

5.b) Desconocimiento

“No lo sé.” (E22, CAI2018)

“Vengo a descubrir eso.” (E8, CAI2020)

Los conocimientos previos sobre las incumbencias profesionales que poseen los ingresantes a la carrera de Psicología en los años estudiados se relacionan en mayor medida con las actividades de Asistencia Psicológica, especialmente la Psicoterapia, y las de investigación, sobre todo relacionadas con el estudio de los procesos mentales. También se observa que poseen conocimientos muy básicos sobre las tareas de evaluación y diagnóstico, actividades de prevención y promoción de la salud, y conocimientos muy precarios sobre la elaboración de trabajos de investigación en psicología y la actividad de docencia.

Para complementar la información recabada sobre las actividades profesionales de los psicólogos que los ingresantes conocen, se indaga respecto de los ámbitos de aplicación del saber psicológico, los espacios donde los psicólogos pueden realizar su tarea profesional.

1. Campos de aplicación de la Psicología:

1.a) Psicología Clínica: Se observa en las voces de los estudiantes:

[...] “trabaja en hospitales y clínicas” [...] (E5, CAI2016)

[...] “hospitales y consultorios privados” [...] (E2, CAI2019)

[...] “hospitales, consultorio, geriátrico” [...] (E7, CAI2017)

Los estudiantes encuestados mencionan claramente los ámbitos de aplicación de la Psicología Clínica. En todos los años estudiados son recurrentes las respuestas que mencionan tanto a instituciones públicas como privadas: hospitales, clínicas, consultorios, geriátricos, identificando los espacios donde los psicólogos clínicos realizan su tarea profesional.

1.b) Psicología Organizacional y Laboral:

[...] “empresas” [...] (E6, CAI2018)

[...] “empresas y fabricas” [...] (E8, CAI2020)

Las respuestas aluden principalmente a las empresas y fábricas.

1.c) Psicología Social y Comunitaria:

[...] “centros de salud” [...] (E9, CAI2017)

[...] “CAPS” [...] (E3, CAI2020)

Las respuestas se limitan a mencionar los centros de salud y los CAPS como ámbito de trabajo de la Psicología Social y Comunitaria.

1.d) Psicología Jurídica y Forense:

[...] “cárceles, tribunales” [...] (E8, CAI2016)

[...] “juzgados, cámara Gesell” [...] (E5, CAI2020)

[...] “policía, cárcel” [...] (E10, CAI2020)

Se observa que los estudiantes relacionan las intervenciones de los psicólogos jurídicos en el el servicio penitenciario, y los tribunales, la policía, y en dos casos (en 2018 y 2020) mencionan la cámara Gesell

1.e) Psicología Educativa:

[...] “escuelas” [...] (E11, CAI2019)

[...] “escuelas, universidades” [...] (E5, CAI2018)

Este ámbito de aplicación es conocido por los alumnos, mencionando principalmente a las escuelas y a las universidades como lugares de trabajo.

2. Otras respuestas

2.a) Respuestas inespecíficas:

[...] “en la calle” [...] (E14, CAI2018)

[...] “donde hay personas” [...] (E6, CAI2019)

[...] “depende de la especialidad” [...] (E10, CAI2020)

Debido a lo acotado de las expresiones, no podemos afirmar si se trata de desconocimiento u otro motivo.

2.b) Desconocimiento:

[...] “en cualquier lugar” [...] (E16, CAI2020)

CONCLUSIONES

Con respecto al primer Objetivo Específico “Identificar las motivaciones respecto de la elección de la carrera de Psicología en los alumnos investigados”, de las encuestas se identifican cuatro categorías de motivación en la elección de la carrera: las vinculadas a Motivos Altruistas, relacionadas con brindar ayuda

psicológica a las personas y realizar un aporte a la sociedad. Motivos Personales y Familiares como los gustos y preferencias personales, las cualidades que deben poseer los psicólogos y las sienten como propias, la influencia de familiares y amistades, las experiencias previas con profesionales de la carrera y el haber transitado por una Orientación Vocacional previo al CAI. Motivos Académicos relacionados con los conocimientos sobre los contenidos de la carrera ya sea en la escuela secundaria o por otros medios y al interés en profundizar en ellos. Motivos laborales en relaciona a las posibilidades de inserción al mundo laboral. También se registraron casos donde no se observa claramente un motivo y la elección por descarte, como última opción.

Con respecto al segundo Objetivo Específico “Indagar sobre los conocimientos previos sobre el rol profesional que los alumnos de esta investigación reconocen”, de las encuestas se identifican cinco categorías: Actividades de Prevención y Promoción de la Salud Mental donde se evidencia un escaso conocimiento de las intervenciones psicológicas en el área social y comunitaria. Las vinculadas a la Asistencia Psicológica, donde se observan conocimientos claros en Evaluación y Diagnóstico Psicológico y Psicoterapia, mientras se desconocen las actividades de Seguimiento y Rehabilitación Psicológica. Aquellas vinculadas a la Investigación como el Estudio de Procesos Mentales con conocimientos claros, y Desarrollo de Métodos y Técnicas Psicológicas y Realización de Trabajos Científicos; con escaso conocimiento por parte de los encuestados. Las relacionadas a Docencia como su desempeño en Educación Superior (solo dos respuestas) y otras respuestas inespecíficas.

Los conocimientos sobre los campos de aplicación de la Psicología que poseen los ingresantes a la carrera de Psicología se relacionan sobre todo con el campo de la Psicología Clínica, es allí donde se observó mayor recurrencia en las respuestas. Luego, identifican los ámbitos de aplicación de la Psicología educativa. De esta manera se responde el Objetivo General: “Los motivos de elección y conocimiento del rol profesional del ingresante a la carrera de Licenciatura en Psicología de la UCSE DASS en el periodo 2016- 2020.”

Creemos que los resultados de esta investigación, brindan información adecuada y pertinente relativa a los cambios culturales, las tendencias, los conocimientos e intereses que los ingresantes a la Educación Superior poseen en el ámbito de la Psicología.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D., y cols. (2007) Aprendizaje, Sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas Psicológicas en Psicología Educativa. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas.
- Abdala, L. y Castioglione, A. (2019) Competencias requeridas en el nivel universitario: Grado de correspondencia entre perfil y objetivos de la propuesta curricular y los niveles de desarrollo en la práctica. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Recuperado de <https://feeye.uncuyo.edu.ar> Consultado el 20 de agosto de 2021.
- Alonso, L.E. y Fernández Rodríguez, C.J. (2006) Roland Barthes y el Análisis del Discurso. Revista Empiria, núm. 12, pp. 11-35. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124008001>
- Angeli, E. y Leone Gallardo, D. (2012) El ingreso a la universidad: un análisis desde la percepción de estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.
- Brito Cabrera, C. y Ramos Velázquez, M. (2017) Estudio sobre las características del perfil del ingresante de la Universidad del Chubut. Disponible en www.saece.com.ar > docs > congreso6 > trab017. Consultado el 21 de abril de 2020.
- Di Gresia, L. (2009) Educación universitaria: Acceso, elección de carrera Y rendimiento. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar>. Consultado el 19 de agosto de 2021.
- Hernández Sampieri, R. (1999) Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
- Huertas, J. (2006) “Motivación. Querer Aprender”. Ed. Aique Grupo Editor.
- Informe Preliminar del Departamento de Pedagogía Universitaria de la Universidad Autónoma de Entre Ríos UADER (2012) División Ingreso Universitario, Permanencia y Egreso del Departamento de Pedagogía Universitaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.
- Jofre, P. (2017) Proyectos y motivaciones ocupacionales de adolescentes que cursan el último año de la escuela secundaria. Análisis comparativo según contextos socioeconómicos diferenciados. Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar> Consultado el 21 de agosto de 2021.
- Lage, L., Chireno, C. y cols (2015) Deserción y Desgranamiento en la carrera de Licenciatura en Psicología en la UCSE-DASS. El compromiso comunitario desde la investigación y la extensión. Santiago del Estero: Ediciones DASS, 2015. ISBN 978-987-29803-8-2.
- López Bonelli, A.R. (2006) “La Orientación Vocacional como proceso: teoría, técnica y práctica”. Ed. Bohum, 2ª edición.
- Martínez Sameck, P., Chávez Molina, E. y Toer, M. (2003) El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: bibliotecavirtual.clacso.org.ar > Argentina > iigg-uba. Consultado el 20 de abril de 2020.
- Moreno, J.E. y Faletty, R.M. (2015) Claves para la evaluación y orientación vocacional. Valores, proyecto de vida y motivaciones (p. 68, 69, 128, 138 y 177). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Morchio, L., Diblasi, L. & Uano, G. (2009) “Orientación Educativa en el nivel medio”. Ed. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Ramos Tula, S.M. (2013) Motivaciones ocupacionales en alumnos de primer ciclo de un Instituto Superior Tecnológico de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe> Consultado el 21 de agosto de 2021.



- Rascovan, S. (2012) Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Bs. As: Ed. Novedades Educativas.
- Schmidt, A. (2010) "Autoconcepto y motivaciones vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas". Universidad Católica Argentina. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar> Consultado el 21 de agosto de 2021.
- Stabile, C., Clark, C., Oviedo, M., González, J., Zurita, V., Hernández, R., y Teillagory, L. (2017) "Aspectos personales, sociales y contextuales, en la elección de carrera de Psicología, reconocidos por Ingresantes 2016". Universidad Nacional de Córdoba. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 3(1), 228-237. Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar> consultado el 21 de agosto de 2021.

TRASTIENDA DEL DISEÑO DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES DEL PROFESORADO PARA LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Lucasovsky, Nicolás

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo problematiza la trastienda del diseño de una investigación sobre las estrategias comunicacionales del profesorado para la motivación del estudiantado hacia el aprendizaje en la educación secundaria, desde la perspectiva de la Psicología Educativa y la Orientación Educativa. El plan de trabajo se enmarca en una beca de estímulo a las vocaciones científicas del autor. Los interrogantes planteados en la trastienda aluden, entre otros aspectos, a la delimitación de los constructos teóricos y estudios afines, la agencialidad del investigador y la incorporación de sus propias valoraciones en las acciones metodológicas proyectadas en el trabajo de campo y las interpretaciones del fenómeno observado en las aulas. La reflexión final aspira a desplegar la discusión científica y académica para ampliar las maneras de abordar el tema, como también, de formarse en el oficio de investigador, sus sentidos, prácticas, dinámicas y sensibilidades.

Palabras clave

Comunicación - Motivación - Aprendizaje - Educación secundaria

ABSTRACT

BACKROOM OF THE DESIGN OF A RESEARCH ON THE COMMUNICATION STRATEGIES OF THE TEACHER FOR THE MOTIVATION TOWARDS THE LEARNING OF SECONDARY STUDENTS

This work problematizes the backroom of the design of an investigation on the communication strategies of teachers for the motivation of students towards learning in secondary education, from the Educational Psychology and Educational Orientation perspective. The work plan is part of the author's scholarship "estímulo a las vocaciones científicas". The questions raised in the backroom allude, among other aspects, to the delimitation of the theoretical constructs and related studies, the agency of the researcher and the incorporation of their own assessments in the methodological actions projected in the fieldwork and the interpretations of the observed phenomenon in classrooms. Final deliberations aspire to unfold the scientific and academic discussion to broaden the approaching styles in the subject, as well as to train the author in the researcher's trade, its meanings, practices, dynamics and sensitivities.

Keywords

Communication - Motivation - Learning - Secondary education

Introducción

La investigación sobre las estrategias comunicacionales del profesorado ha sido y continúa siendo objeto de interés en el campo de la Psicología Educativa y la Orientación Educativa, por sus aportes al estudio de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, en todos los niveles de la educación y, en particular, de la educación secundaria (Coll, 2010, Huertas, et al. 2008, Lozada, 2021, Pozo, 1989). Estas estrategias juegan un papel central en la mediación (Vygotsky, 1998) de las actitudes, disposiciones e intereses del estudiantado en las actividades educativas, especialmente de aquellas que tienen lugar en el contexto del aula (Huertas, 1997, Ospina Rodríguez, 2006, Olivares-Rosado, et al, 2022).

El propósito de nuestro trabajo es reflexionar sobre la trastienda del diseño de una investigación sobre el tema desde la mirada de un investigador que, por su vocación, se inicia en la formación científica. En primer lugar, se ofrece un panorama de los fundamentos teóricos y los objetivos de la investigación. En segundo lugar, surgen algunos interrogantes sobre el diseño del proceso de esta investigación.

Marco conceptual

Actualmente el estudio de la motivación humana se caracteriza por la coexistencia de distintas teorías y enfoques de estudio en el campo de la Psicología Educativa que explican la complejidad de los procesos que intervienen en la motivación hacia el aprendizaje (Boza Carreño y Méndez Garrido, 2013, Huertas, 1997, Schmidt et al, 2016). No obstante, los especialistas acuerdan en caracterizar a la motivación como un motor que despierta el interés de los sujetos (en nuestro estudio el profesorado y el estudiantado), energiza sus acciones intencionales para la concreción de un objetivo, impulsa a enfocar sus recursos para involucrarse en una actividad de manera comprometida y, también, a autorregularse a través de distintos procesos cognitivos, afectivos, sociales y culturales interrelacionados (Balaguer, Castillo y Duda, 2008, Ospina Rodríguez, 2006, Pintrich y Schunk, 2006).

En una perspectiva psicológica cognitiva, se distinguen los procesos de motivación intrínseca y extrínseca. La intrínseca se caracteriza por ser genuina, propia de los sujetos y tendiente a desarrollar su autorregulación y autonomía en los aprendizajes (Palacios y Schinella, 2017, Panadero y Tapia, 2014, Zimmerman, 2011). También, refleja el potencial de los sujetos para explorar novedades, buscar desafíos, ejercitar capacidades y construir aprendizajes de manera creativa (Ryan y Deci, 2000). En contrapunto, la extrínseca está regulada de manera externa por distintos incentivos (notas, reconocimientos sociales, etcétera), con un menor involucramiento del estudiantado desde el placer con las actividades educativas, puesto que aquí es el profesorado quien justifica y determina los objetivos de dichas actividades y, de este modo, controla y limita las acciones del estudiantado (Marín, 2009, Leibovich, 2019, Schmidt, et al. 2022, Teques et al., 2017). Estas situaciones generan en los estudiantes mayores niveles de cansancio, aburrimiento, desgaste físico y emocional, entre otros aspectos. También, propicia un clima de aprendizaje y comunicación en el aula más tenso y con menos posibilidades de construcción de conocimientos (Balaguer, Castillo y Duda, 2008, Balaguer et al., 2017, Núñez-Soler y Lourdes-González, 2017).

Por lo antes expuesto, nuestra investigación procura dar cuenta de distintas situaciones educativas que posibilitan desplegar procesos de motivación intrínseca para la mayor implicación del estudiantado en las actividades del aula y, como consecuencia, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Curione y Huertas, 2016, Kempa y Martín, 1989, Lozada, 2018, Ryan y Deci, 2000).

Partimos de la comprensión que las aulas son espacios híbridos que reúnen a la diversidad de motivaciones, pensamientos, creencias y atribuciones de los participantes (Cazden, 2010). En la perspectiva cognitiva sociocultural y constructivista, en las aulas se constituye el contexto, en términos de posibilidad para el despliegue de la comunicación, el aprendizaje y la construcción del conocimiento conjunto (Cazden, 1991, Colomina y Onrubia, 2010, Lozada, 2018, Palacios, 2020).

Estos contextos:

no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámicamente, mutuamente con la actividad de los participantes. Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás. (Lacasa y Silvestri, 2001, pp. 340-341)

Por tanto, el estudio de las estrategias motivacionales del profesorado enlaza la consideración de las actividades sociales, las prácticas compartidas, los intercambios simbólicos y las herramientas culturales (textos, materiales y recursos didácticos, por ejemplo) empleadas en las actividades sociales del aula.

La importancia de abordar los contextos de las aulas para la in-

vestigación de la motivación del estudiantado fue señalada por diversos especialistas de la psicología cognitiva y sociocultural (Cole, 1999, Daniels, 2016, Huertas, 1997, Pozo, 1989, Tapia, 1998), desde una mirada interrelacional de la tríada señalada por Vygotsky (1988) “sujeto-objeto-herramientas mediadoras”. El abordaje de las estrategias comunicacionales del profesorado desde esta tríada posibilita comprender a la motivación de los y las estudiantes en relación con los agentes que participan de manera directa (profesorado, pares) o indirecta (orientadores escolares, familia u otros) de las actividades educativas (Ramis, et al., 2013).

En línea con estos fundamentos nos planteamos como objetivo general de la investigación indagar las estrategias comunicacionales del profesorado para la motivación hacia el aprendizaje en clases de educación secundaria. En lo específico, nos interesa caracterizar las estrategias de comunicación del profesorado en las clases de educación secundaria, examinar los discursos del profesorado en torno a la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, y analizar las implicancias de las estrategias comunicacionales del profesorado para la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Trastienda del diseño de esta investigación

Las ideas iniciales de esta investigación recogen la reflexión y preocupaciones del autor sobre sus propios aprendizajes, intereses e insatisfacciones a lo largo de su trayectoria por la educación secundaria. Esto lo condujo a la elección del tema y a las preguntas iniciales planteadas en el diseño.

- ¿Cuáles son las estrategias de comunicación del profesorado en las clases de educación secundaria?
- ¿Qué dice el profesorado sobre la motivación de sus estudiantes hacia el aprendizaje?
- ¿Qué implicancias tienen las estrategias comunicacionales del profesorado para la motivación de los y las estudiantes hacia el aprendizaje?

En concordancia con estas preguntas se formularon los objetivos antes expuestos y delinearon acciones metodológicas enmarcadas en el enfoque cualitativo interpretativo, (Taylor y Bogdan, 1987) y etnográfico (Rockwell, 2011) para examinar las estrategias de comunicación del profesorado en el escenario de las aulas y los actores. En términos concretos se proyectaron observaciones de 12 clases de las asignaturas Lengua (6 clases) y Matemática (6 clases) en distintos cursos y años de la educación secundaria, apoyadas con registros de campo. De manera complementaria, la realización de entrevistas en profundidad a cuatro docentes de las asignaturas seleccionadas.

La indagación se situará en las aulas de una escuela secundaria perteneciente a la Universidad Nacional de la Plata. La elección de la institución se justifica en dos aspectos. Primero, las facilidades de acceso a la misma y las posibilidades de contactos

con los directivos. Segundo, el carácter experimental de los colegios de pregrado de la Universidad, de acuerdo a lo establecido en el Estatuto de la UNLP (Artículo 12).

Si bien, estamos advertidos que no hay reglas en la selección de las acciones e instrumentos metodológicos, a lo largo de este proceso surgieron y surgen algunos interrogantes y titubeos en distintos planos.

Con respecto al marco de fundamentos, el tema de nuestra investigación se inscribe en una larga tradición de teorías, modelos y estudios enmarcados en la psicología científica, la psicología cognitiva y la psicología histórica sociocultural. Al respecto nos preguntamos, ¿cuáles son los constructos y modelos más recientes y relevantes para describir e interpretar las estrategias de comunicación del profesorado en las clases de educación secundaria? ¿Cómo abordar estas estrategias con una mirada que posibilite dar cuenta de las subjetividades, los sentidos y las vivencias de los actores? ¿Cómo se configuran estas estrategias en relación con el contexto actual de las aulas y la diversidad de los participantes? Con relación a esto último, la literatura sobre el tema muestra un abordaje del fenómeno que parecería segmentado. Por una parte, estudios focalizados en la motivación del estudiantado o el profesorado, en términos de procesos y/o resultados y, por otro, en el contexto de aprendizaje que se diseña en el aula.

Otro interrogante se vincula con la agencialidad del investigador y la incorporación de sus propias valoraciones en las interpretaciones del fenómeno observado (Sautu, 2005). También, ¿Hasta qué punto es posible distinguir la realidad subjetiva de la intersubjetiva en los testimonios y valoraciones de los participantes del aula?

Estas cuestiones nos interpelan tanto para pensar la construcción de guías no estructuradas para la observación y la entrevista, como también, para el análisis y la interpretación de la información que se recogerá en el trabajo en campo. En lo particular de las entrevistas nos preguntamos acerca de las propias actitudes y lenguaje del investigador para crear un clima propicio para el diálogo, evitar respuestas de aquiescencia o temores a la libre expresión de los juicios por parte de los entrevistados y entrevistadas.

Conclusión

En el diseño de esta investigación sobre las estrategias comunicacionales del profesorado para la motivación hacia el aprendizaje de estudiantes secundarios convergen distintas construcciones teóricas y procedimientos metodológicos que procuran dar cuenta de la nueva agenda de estudios en el campo de la Psicología Educacional y la Orientación Educativa. En este sentido, los objetivos y las preguntas formuladas pretenden abordar el fenómeno desde su constitución psicológica y educativa, con una mirada situada del contexto histórico y sociocultural de las aulas y la diversidad de actores.

Para un investigador novel, como el autor de este trabajo, parti-

cipar de instancias de discusión sobre los interrogantes surgidos en la trastienda del diseño de esta investigación resulta valioso no sólo para ampliar las maneras de abordar el tema, sino también, para constituirse en el oficio de investigador, sus sentidos, prácticas, dinámicas y sensibilidades (Wainerman, 2011).

No hay una única manera de investigar ni de abordar un tema y, con seguridad, la empiria nos desplegará otro conjunto de interrogantes que no se consideran en este trabajo, y sirven para la discusión de la investigación en el área.

BIBLIOGRAFÍA

- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. (2008) Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., López-Walle, J., Castillo, I., y Mars, L. (2017) Estilo controlador del entrenador, frustración de las necesidades y malestar en futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 119-124. [fecha de Consulta 3 de Julio de 2022]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235152045017>
- Boza Carreño, Á. y Méndez Garrido, J. M. (2013) Aprendizaje Motivado En Alumnos Universitarios: Validación Y Resultados Generales De Una Escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347. [fecha de Consulta 2 de julio de 2022]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283328062008>
- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. 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*. Manantial.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Coll, C. (2010) Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la Educación II*. (387-413) Alianza.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2010) Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación II*, 415-435. Alianza.
- Curione, K. y Huertas, J.A. (2016) *Teorías Cognitivas de la Motivación Humana* en A. Vásquez Echeverría (Ed.). *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva*. Universidad de la República.
- Daniels, H. (2016) *Vygotsky and Pedagogy*. Routledge.
- Huertas, J. A. (1997) *Motivación: Querer aprender*. Aique.
- Huertas, J. A., y Ardura, A., y Nieto, C. (2008) Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. *Sugerencias para un trabajo empírico*. *Educação*, 31(1), 9-16. [fecha de Consulta 16 de Noviembre de 2021]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806402>
- Kempa, R. y Martín, M. (1989) Modelos motivacionales y preferencias de los alumnos por diferentes métodos de enseñanza de la ciencia, *Enseñanza de la Ciencia*, Número Extra (III Congreso, T. 2).

- Lacasa, P. y Silvestri, A. (2001) Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica. En *Cultura y Educación*, 13(4), 339-354. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Leibovich, N. B. (2019) Reflexiones en torno al concepto de disfrute, en *Enciclopedia Argentina de Salud Mental*. <http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/trabajo.php?id=81yidtt=146>
- Lozada, M. J. (2018) Interacción, habla y aprendizaje: la construcción compartida de conocimientos. En A. M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.) (2020) *Encuentros en la encrucijada Psicología, Cultura y Educación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, EDULP.
- Lozada, M. J. (2021) Interacción oral y aprendizaje en clases de educación secundaria. Universidad de Buenos Aires. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/128828>
- Marín, I. (2009) Jugar, una necesidad y un derecho. *Revista De Psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 25(), 233-249. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3101276>
- Núñez-Soler, N. E. y Lourdes-González, M. (2017) El formato Aula Taller y su incidencia sobre la motivación, el aprendizaje y el logro escolar de niños de nivel primario. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 2, 1-15. <https://bit.ly/3zZQB08>
- Olivares-Rosado, J., López-Cobo, I., y Conde-Jiménez, J. (2022) Estudio motivacional sobre el aprendizaje de la religión en Educación Básica mediante TIC. *Alteridad*, 1(17), 114-125. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.09>
- Ospina Rodríguez, J. (2006) La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencia Salud*. 4(2) 158-160.
- Palacios, A. M. (2020) Comunicación lingüística, pensamiento y aprendizaje. En: A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). *Conocimiento psicoeducativo en acción*. Universidad Nacional de La Plata, EDULP.
- Palacios, A. M., Schinella, G. R. (2017) Diseño y validación de un instrumento para evaluar la metacognición sobre el estudio en estudiantes de medicina. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 9-28. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13432/pr.13432.pdf
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica, *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006) *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Ramis, Y., Torregerosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2013) El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. En *Anales De Psicología*, 29(1), 243-248. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.124011>
- Rockwell, E. (2011) La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos. *Paidós*.
- Sautu, R. (2005) *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schmidt, V. I., Gimenez, M., Cano, V. L., Tamay, M. E., Cataldi, S., et al (2016) *Evaluación Psicológica en el ámbito social-comunitario: De la teoría clásica de la medición hacia la evaluación al servicio de la transformación social*. Eudeba.
- Schmidt, V., Molina, M. F., Celsi, I. y Corti, J. F. (2022) La experiencia de disfrute y su contribución a la realización personal en jóvenes estudiantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 59-78. <https://doi.org/10.6018/reifop.517201>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Teques, P., Calmeiro, L., Silva, C. y Borrego, C. (2017) Validation and adaptation of the Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) in fitness group exercisers. *Journal of Sport and Health Science*, 9(4), 352-357.
- Vygotsky, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (Comps.) (2011) *La trastienda de la investigación*. Manantial.
- Zimmerman, B. J. (2011) Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of selfregulation of learning and performance* (pp. 49-64). Routledge.

PRINCIPIOS ÉTICOS EN EDUCACIÓN E INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACIÓN CON RECURSOS AUDIOVISUALES: UNA ACTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA IBIS - REST

Mastandrea, Paula; Michel Fariña, Juan Jorge
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo busca exponer los avances realizados por una investigación en curso sobre ética en la educación a partir de narrativas audiovisuales de ficción. El trabajo con docentes en torno a esta temática tiene una amplia trayectoria en el marco del Proyecto IBIS (International Bioethical Information System). No obstante, la formación docente en ética profesional se presenta como una necesidad vigente. El proyecto consta de dos etapas: a) la revisión y actualización de un documento denominado "Esquema IBIS", que reúne los grandes principios que organizan la ética en la educación; b) el diseño y la puesta a prueba de un dispositivo de diagnóstico para evaluar el grado de sensibilidad ética entre los educadores y de formación docente en ética profesional a partir de fragmentos de películas y series contemporáneas. Estas ficciones audiovisuales se constituyen como recursos didácticos originales y valiosos para abordar la ética profesional en su doble movimiento dialéctico entre lo particular y lo universal-singular y su sistematización puede aportar a una transformación metodológica y conceptual de la formación docente.

Palabras clave

Ética profesional - Educación - Formación docente - Narrativas audiovisuales

ABSTRACT

ETHICAL PRINCIPLES IN EDUCATION AND INSTRUMENTS FOR THEIR EVALUATION WITH AUDIOVISUAL RESOURCES: AN UPDATE OF THE IBIS - REST PROGRAM

This paper seeks to present the progress made in ongoing research on ethics in education based on fictional audiovisual narratives. The work with teachers on this topic has a long trajectory within the framework of the IBIS Project (International Bioethical Information System). However, teacher training in professional ethics is a current need. The project consists of two stages: a) the revision and updating of a document called "IBIS Scheme", which brings together the main principles that organize ethics in education; b) the design and testing of a diagnostic device to assess the degree of ethical sensitivity among educators and teacher training in professional ethics based on fragments of contemporary films and series. These audiovisual

fiction constitute original and valuable didactic resources to approach professional ethics in its double dialectic movement between the particular and the universal-singular, and their systematization can contribute to a methodological and conceptual transformation of teacher training.

Keywords

Professional ethics - Education - Teacher training - Audiovisual narratives

El presente artículo se enmarca dentro del Proyecto de Beca UBACyT "Ética en la educación. Abordaje a partir de la narrativa cinematográfica"^[1] y en los resultados obtenidos de la Tesis de Maestría en Psicología Educacional titulada "Ética en la educación a partir de ficciones audiovisuales"^[2]. El objetivo es llevar a cabo una puesta al día del Proyecto IBIS (*International Bioethical Information System*) que se desarrolla desde la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos. Este proyecto está destinado a la investigación y desarrollo de recursos multimediales para el tratamiento y transmisión de cuestiones éticas en distintos campos profesionales (Michel Fariña *et al.*, 2008). En esta oportunidad, nos centraremos en el campo profesional de educadores y docentes.

Ética profesional docente: una necesidad vigente

La formación docente ha estado mayormente abocada a la interacción comunicativa que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al dominio del profesorado del currículum y las técnicas pedagógicas. Es a partir de la década del '80 que se comienza a considerar el estudio del carácter moral de la docencia, la ética y la profesionalidad docente vinculada con el compromiso y el sentido colectivo e individual de la responsabilidad ética (Argyropoulou, 2020).

En nuestro país, los planes de estudio para la formación inicial de docentes están regulados por los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados en 2007 por el Consejo Federal de Educación (Resolución N°24). Allí se estipula que la formación docente debe sustentarse en una sólida preparación académica basada en valores ético-morales y en el compromiso social.

En concordancia con la necesidad de incluir la perspectiva ética en el campo de la educación, en el marco del Proyecto IBIS

mencionado en el año 2002 se elabora un documento con fines didácticos que organiza las cuestiones éticas en educación, denominado “Esquema IBIS: Ética en la Educación” (Michel Fariña *et al.*, 2002). El mismo se organiza en 7 grandes capítulos y 32 ítems: 1) competencia/idoneidad -capacitación, límites en la pericia/competencia, descripción de programas, conflictos personales-; 2) acoso y hostigamiento -acoso y hostigamiento sexual, otras formas de hostigamiento entre docente y estudiante y entre pares-; 3) discriminación -por motivos de edad, discapacidad, etnia, religión, género, lengua, nacionalidad, nivel socioeconómico, ideología, orientación sexual-; 4) conflicto de intereses -por razones afectivo-personales, por razones ideológicas, por razones económicas, por razones profesionales-; 5) sexismo -sexismo, homofobia, HIV-; 6) deshonestidad académica -cheating, omisión de créditos intelectuales, plagio, otras formas de deshonestidad académica-; 7) responsabilidad profesional y social -límites de la docencia, objetividad, confidencialidad, delegación de responsabilidades.

Este esquema ha sido un recurso didáctico de suma utilidad para el trabajo en instituciones educativas, con docentes en formación y en ejercicio, con el fin de desarrollar la dimensión ética de la práctica profesional.

No obstante, investigaciones recientes expresan que el profesorado en ocasiones encuentra dificultades para identificar e/o intervenir favorablemente frente a problemas éticos o controversias que pueden presentarse en las instituciones educativas en las que se desempeñan (Argyropoulou, 2020; Cambra Badii y Lorenzo, 2018; Cambra Badii y Lorenzo, 2021; Hernández González *et al.*, 2016).

Frente a este panorama, se presenta el proyecto de investigación “Ética en la educación. Abordaje a partir de la narrativa cinematográfica” con el propósito aportar al Proyecto IBIS la creación de nuevos recursos para la formación docente en ética profesional a través de películas y series contemporáneas sobre educación. El proyecto consta de dos etapas: a) la revisión y actualización de los grandes principios que organizan la ética en la educación; b) el diseño y la puesta a prueba de un dispositivo de diagnóstico para evaluar el grado de sensibilidad ética entre los educadores y de formación docente en ética profesional a partir de fragmentos de películas y series contemporáneas.

Actualización de los principios que organizan la ética en la educación

Una primera etapa del proyecto de investigación mencionado ha sido la actualización del “Esquema IBIS: Ética en la Educación”. El carácter cambiante del sistema educativo, tanto por el impacto de los cambios ocurridos en el mundo como por los impulsados desde el propio sistema, obliga a una revisión y actualización constante de las situaciones éticamente controversiales que se dan en el marco de las trayectorias de quienes integran los espacios educativos.

Para tal tarea, se consideró el análisis de una serie contempo-

ránea. Las distintas problemáticas actuales en el terreno de la educación pueden ser estudiadas a partir del cine y las series, en tanto sus narrativas producen y reproducen los imaginarios sociales de época de modo privilegiado (Martínez-Lucena y Cambra-Badii, 2020; Moguillansky, 2018; Riffo Pavón, 2016; Sell-Trujillo *et al.*, 2014).

Las series contemporáneas que desarrollan su trama en el ámbito educativo brindan la posibilidad de una puesta al día sobre los grandes temas que ocupan y preocupan a la educación, constituyéndose, en términos de Wacjman (2019), en una *máquina de abrir los ojos*. En este sentido, si bien se considera que las situaciones éticamente controvertidas son algo transversal a la práctica docente y que trascienden la moral temporal, también ocurre que cada época tiene su especificidad y promueve distintas problemáticas sobre las cuales es pertinente poner el foco y detenerse.

Luego de una revisión de distintas ficciones audiovisuales, se seleccionó la serie *Merlí* (Montánchez, 2015-2018) por el interés que ha despertado en el público y en el ámbito académico y porque permite explorar desde una perspectiva crítica qué concepción se tiene sobre la educación en la actualidad y las discusiones y problemáticas vigentes en el ámbito educativo.

Se realizó un análisis de contenido de los 40 episodios de la serie para relevar las situaciones éticamente controvertidas allí presentes. Los resultados indicaron que este tipo de situaciones ocupan un lugar relevante en la serie y permitieron actualizar el esquema IBIS original, proponiendo la ampliación de categorías ya existentes y ofreciendo nuevas. Esto se llevó a cabo considerando las características de las situaciones relevadas y los últimos avances en investigación sobre controversias éticas en la educación.

Frente a esto, se elaboró un esquema IBIS actualizado, que incluye 5 grandes capítulos y 17 ítems. A continuación, se describen cada uno de estos capítulosⁱⁱⁱⁱ:

1. Competencia e integridad

El concepto de competencia está vinculado con la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizando conocimientos, habilidades y destrezas para lograr los objetivos que la actividad requiere. Actuar con integridad tiene que ver con entender, aceptar y escoger vivir conforme con principios éticos y morales.

Este capítulo involucra 4 ítems: capacitación, límites de la pericia/competencia; descripción de programas; conflictos personales.

2. Conflicto de intereses

El conflicto de intereses se origina cuando un objetivo profesional entra en contradicción con otro extraprofesional, lo cual puede potencialmente conducir a falta de imparcialidad, empobrecimiento de la función y/o menoscabo de la autoridad docente.

Puede producirse por distintas razones, que se configuran como ítems: afectivo-personales; económicos; ideológicos; profesionales.

3. Deshonestidad

Este ítem comprende todas aquellas situaciones que involucren la falta a la verdad por cualquier persona que integre la comunidad educativa con el objetivo de obtener un beneficio personal. Esto comprende a las situaciones de deshonestidad académica, es decir, aquellas que impliquen algún tipo de fraude intelectual, por ejemplo: *cheating*; omisión de créditos intelectuales; plagio.

4. Responsabilidad profesional y social

Quienes ejerzan la docencia, en tanto formadores, deben ser conscientes de la importancia de su labor profesional y del alcance social que esta tiene, ya que el desarrollo de la ciencia no puede ser comprendido fuera de su contexto de aplicación. Atendiendo a ello deben poner especial atención en determinadas áreas de su quehacer, las cuales tienen consecuencias directas sobre la dimensión social de su rol.

Este capítulo involucra 5 ítems: límites de la docencia; objetividad; confidencialidad; delegación de responsabilidades; y responsabilidad por la integridad del estudiantado.

5. Convivencia institucional

La convivencia entre las personas que integran la comunidad educativa debe ser considerada como un horizonte que debe promoverse y que rige el modo de abordar la conflictividad social en las instituciones educativas desde una forma comunicativa y democrática (Echegaray y Expósito, 2021).

Este capítulo involucra 4 ítems: violencia; inclusión educativa; uso indebido de las instalaciones educativas; autoridad.

Si hace veinte años el esquema IBIS propuso el abordaje de cuestiones vinculadas con la dimensión académica de la educación, congruente con la concepción que se tenía entonces sobre el docente como transmisor de conocimientos, hoy en día se vuelve crucial correr el foco hacia la función de orientación y de acompañamiento que atañe a la profesión (Cortina, 2013; Sanz Ponce, 2014). Y por cierto hacia la necesidad de que las instituciones educativas tengan entre sus objetivos la formación en valores que promuevan una sociedad más justa y democrática. En este sentido, la propuesta actualizada del esquema IBIS se ofrece como documento que brinda una organización posible sobre los principios éticos que se presentan en la educación en la actualidad. El mismo se elaboró considerando que la relación entre ética y educación debe pensarse en función de las problemáticas educativas en las condiciones particulares y específicas en las que se producen, pero a la vez requiere mantener la preocupación por los fundamentos, principios y/o valores de la ética (Cullen, 2009).

La creación de un dispositivo de sensibilización y formación en ética profesional docente

Una vez delimitados los principios éticos de la educación, la etapa actual de la investigación busca desarrollar una propuesta diagnóstica y formativa sobre ética profesional docente a través de películas y series contemporáneas.

La ética contemporánea se organiza a través de un doble movimiento, correlativo a la dialéctica entre lo particular y lo universal-singular. Un primer movimiento (dimensión particular), va de la intuición moral al “estado del arte” -corpus de conocimientos disponibles y avances alcanzados por la disciplina que se plasma, por ejemplo, en las normativas profesionales- en materia de ética profesional. Un segundo movimiento (dimensión universal-singular) suplementario del anterior, da cuenta no de un caso particular, sino de la singularidad en situación, es decir de aquellas situaciones que se sustraen a la norma particular y por lo mismo, la interrogan. Da cuenta del “*qué-hacer-allí-con*”, cuando la situación se revela a posteriori como desbordando el conocimiento que la antecede (Michel Fariña, 2001).

Para Michel Fariña (1998) la ética profesional tiene un sentido más amplio que la deontología, en tanto no se limita a los deberes y obligaciones, en este caso de los y las profesionales docentes, que se integran en un conjunto de normas y códigos, sino que llega a las virtudes y roles profesionales. Por su parte, Bolívar (2005) define entonces la competencia ética como “la integración de conocimientos, modos de actuar y actitudes relacionadas con una ética necesaria en el desempeño de los distintos profesionales, especialmente incluidos los docentes” (p. 99). Al considerar que “todo acto de enseñanza es intrínsecamente ético” (Alterejos, 1998, p. 13), en tanto la enseñanza es la comunicación de la verdad, se entiende que todo docente transmite valores, sea consciente o no de ello (Crisol Moya y Romero López, 2014). Si se busca formar educadores con una ética profesional, se hace indispensable que este aspecto se considere desde su formación y no se deje como algo que se va a lograr de forma espontánea (Hernández González *et al.*, 2016).

La formación docente en ética profesional utilizando recursos audiovisuales encuentra un antecedente importante al interior del equipo de investigación en la implementación del *Racial and Ethical Sensitivity Test* (REST), desarrollado por Mary Brabeck en Estados Unidos en el año 2000.

El REST fue concebido inicialmente como una herramienta de investigación y diagnóstico para evaluar el grado de sensibilidad ética entre educadores y establecer lineamientos para la capacitación de docentes en temas de ética en la educación. Está basado en un modelo de cuatro componentes de la ética formulado por James Rest en 1979 y en los códigos de ética profesional para el ámbito de la educación. Según el modelo de James Rest (1979) el comportamiento ético es un fenómeno multideterminado, y uno de sus componentes es la sensibilidad ética, que se centra en las acciones valorativas y en cómo cada acción afecta a sí mismo y a los otros.

La implementación metodológica de dicho instrumento se sustenta en cinco materiales audiovisuales originales, cada uno de cinco minutos de duración, que presentan situaciones éticas dilemáticas en el ámbito educativo. La puesta en marcha del dispositivo en Argentina fue una experiencia articulada con el Proyecto IBIS (International Bioethical Information System), destinada a la investigación y desarrollo de recursos multimediales para el tratamiento y transmisión de cuestiones éticas en distintos campos profesionales (Michel Fariña *et al.*, 2008; Cambra Badii *et al.*, 2018; Cambra Badii y Lorenzo, 2021; Ormart y Michel Fariña, 2020).

En función de estos antecedentes, la propuesta actual busca dar un paso más para trabajar los lineamientos principales del REST, pero mediante escenarios provenientes de películas y series estrenadas durante los últimos 10 años cuya trama narrativa se centra en escenarios educativos.

Para el diseño del dispositivo, se tomará como referencia la propuesta de Souto *et al.* (1999). Desde esta perspectiva, en términos generales un dispositivo es un artificio, conjunto y distribución de partes o de reglas que se articulan más o menos mecánica o libremente; es producto de una invención que se realiza a partir de la relación de la humanidad con el mundo. Asimismo, el dispositivo se caracteriza por tener un carácter utilitario, es decir, se crea para cumplir una función y obtener un resultado específico.

Se elaborarán distintos instrumentos de recolección y análisis de datos, para indagar la sensibilidad ética de los docentes, así como los recursos requeridos para la implementación. Para su implementación y puesta a prueba se considerarán dos posibilidades no vinculadas entre sí: una propuesta de actividad presencial y una propuesta de actividad virtual sincrónica. Las actividades de formación a distancia han tenido gran prevalencia durante la situación de aislamiento por el SARS-CoV-2 y se considera que es un formato que podría mantenerse para propiciar la implementación del dispositivo con docentes de distintas instituciones del país.

En una segunda etapa se realizará la puesta a prueba del dispositivo, tanto en su modalidad presencial como virtual, a través de su implementación con grupos focales de docentes de nivel medio y superior de instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Palabras finales: aportes de la investigación al campo de la Psicología Educacional

La Psicología Educacional presenta en la actualidad paradigmas, roles, métodos y técnicas de intervención plurales; lo que abre la reflexión respecto de su capacidad conceptual, científica, investigativa y el debate sobre el rol profesional y su capacidad formadora (Portela *et al.*, 2018).

Frente a esta consideración, se retoma el diseño que Daniels (2009) hace de una agenda psico-educativa contemporánea para superar los aplicacionismos y reduccionismos que carac-

terizaron la marca de origen de dicha disciplina: acompañar y a la vez problematizar el trabajo de los equipos de conducción, docentes, y otras personas que forman parte de las comunidades educativas, en la construcción de soluciones inclusivas y de calidad para los problemas que se presentan en dichas instituciones; la construcción de ambientes capaces de brindar sostén emocional y cognitivo, que favorezcan el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes; la apropiación de lazos sociales y convivencias que tramiten conflictos, habiliten voces y miradas diferentes, metabolice violencias con la circulación de palabras y acciones que dejen “marca” en las personas pero también en los sistemas sociales -escolares y extraescolares-; la protección y defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a recibir y compartir la herencia cultural, es decir, la igualdad como punto de partida, como posicionamiento ético del agente psico-educativo; la habilitación y la emergencia de todas las voces y miradas, para reconocerlas en su diversidad como riqueza, e incluirlas en la co-configuración de saberes y experiencias; la des-naturalización e interpelación al programa escolar moderno, que pretendió educar a una diversidad de sujetos y poblaciones con un mismo método, una misma dirección, un mismo ritmo y las mismas metas para todos.

Estos objetivos son primordiales para la investigación en curso, ya que la formación en ética profesional apunta a recuperar la complejidad de las situaciones éticamente controvertidas y entenderlas como transitorias, motivando la reflexión sobre sus diversas posibilidades de abordaje en lugar de la repetición de rutinas preestablecidas (Aizencang, Bendersky y Maddonni, 2018; Bendersky y Aisencang, 2013). Por lo tanto, se espera que esto impacte de manera favorable en las trayectorias educativas del estudiantado.

Trabajar sobre la dimensión ética de la educación es una apuesta política y necesaria. Las ficciones audiovisuales ofrecen el escenario ideal para acercarse a las singularidades situacionales y propiciar un acto de pensamiento.

NOTAS

^[i] Dicho proyecto forma parte del Proyecto UBACyT: (Bio)Ética y Derechos Humanos: La Dialéctica de lo Particular y lo Universal-Singular a Través de la Narrativa Clínico-Cinematográfica, a cargo del Prof. Juan Jorge Michel Fariña.

^[ii] Presentada por Paula Mastandrea, con la dirección del Dr. Juan Jorge Michel Fariña y la co-dirección de la Dra. Irene Cambra Badii.

^[iii] Para conocer la definición de cada uno de los ítems se puede acceder a la multimedia “Ética en la educación a partir de la serie Merlí”: <https://www.eticayderechoshumanos.org/eticayeducacion>. Además, allí encontrarán viñetas audiovisuales de la serie que ilustran estas categorías.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N., Bendersky, B. y Maddonni, P. (2018) Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. Análisis de tres experiencias, en *Aprendizaje situado: experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar* (cap. VIII). Noveduc.
- Altarejos, F. et al. (1998) *Ética Docente*. Editorial Ariel.
- Argyropoulou, E. (2020) Lying in the teaching profession: using mixed methods to challenge teachers' honesty and choices to critical incidents. *International Journal of Ethics Education*, 5, 243-259. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00099-8>
- Bendersky, B. y Aizencang, N. (2013) Intervenciones psicoeducativas en las escuelas. En *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan* (pp. 25-41). Editorial Manantial.
- Bolívar, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Cambra Badii, I. y Lorenzo, M.G. (2018) Entrelazando la Ética con las Ciencias Experimentales: una propuesta didáctica para la capacitación de profesores con la serie *Breaking Bad*. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (34), 105-122. <https://doi.org/10.7203/dces.34.11478>
- Cambra Badii, I., Paragis, M.P., Lorenzo, M.G. y Michel Fariña, J.J. (2018) Sensibilidad ética en el ámbito educativo: el uso de recursos audiovisuales en la evaluación de situaciones complejas. *Sophia*, 14(2), 46-59. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.825>
- Cambra Badii, I. y Lorenzo, M.G. (2021) La sensibilidad ética y el conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias experimentales. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 49(1), 199- 218. <https://doi.org/10.17227/ted.num49-10000>
- Consejo Federal de Educación Argentina (7 de noviembre de 2007) Resolución N°24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf
- Cortina, A. (2013) *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Crisol Moya, E. y Romero, A. (2014) Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 23-35. <http://hdl.handle.net/10481/39345>
- Cullen, C. (20 de agosto de 2009) *La ética en el trabajo docente*. Ciclo "200 conferencias para 200 años". Dirección General de Cultura y Educación. La Matanza, Buenos Aires, Argentina. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos_bibliograficos/gestion/la_etica_en_el_trabajo_docente_carlos_cullen_la_matanza_20_de_agosto_de_2009.pdf
- Daniels, H. (2009) Vygotsky and inclusion. En P. Hick, R. Kershner y P. Farrell, *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Routledge.
- Echegaray, C.D. y Expósito, C.D. (2021) El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 1(31), 51-65. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-287>
- Hernández González, M., González Ornelas, V. y Pérez Ferra, M. (2016) El quehacer ético del profesorado de secundaria: un análisis a través de sus actitudes y su razonamiento. Estudio de caso en el contexto mexicano. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 17-34. <https://doi.org/10.14201/et20163411734>
- Martínez-Lucena, J. y Cambra-Badii, I. (2020) *Imaginario en los trastornos mentales en las series*. Editorial UOC.
- Michel Fariña, J.J. (1998) *Ética: un horizonte en quiebra*. Eudeba.
- Michel Fariña, J.J. (2001) La ética en movimiento. *Fundamentos en Humanidades. Facultad de Ciencias Humanas de San Luis*, 1(2), 13-20.
- Michel Fariña, J.J., Salomone, G., Gutiérrez, C., Malagrec, M. y Kletnicki, A. (2002) IBIS: International Bioethical Information System: Multimedia sobre Ética en educación, *Revista Argentina de Psicología*, XXXIV(45), 119-128.
- Michel Fariña, J.J., Salomone, G., Costa, G.L., Rodríguez, A., Luzzi, S. y Pérez Ferretti, F. (2008) Sensibilidad ética en el ámbito educativo: la adaptación al español del Racial And Ethical Sensitivity Test (REST). *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-032/41>
- Moguillansky, M. (2018) Cine, Identidades y Comunidades. Reflexiones metodológicas a partir de una investigación sobre cine e imaginarios sociales en el Mercosur. *De Prácticas y discursos. Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales*, 7(9), 231-251. <http://doi.org/10.30972/dpd.792809>
- Ormart, E. y Michel Fariña, J.J. (2020) *La ética en la escuela de la mano de Los Simpsons*. Nueva editorial universitaria.
- Portela, A., Boarini, M., Di Marco, M. et al. (2018) El problema de la brecha epistemológica en las teorías psicoeducativas. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27, pp.71-82. Print ISSN: 0213-0610 - eISSN: 2386-3374
- Rest, J.R. (1979) *Development in judging moral issues*. University of Minnesota Press.
- Riffo Pavón, I. (2016) Una reflexión para la comprensión de los imaginarios sociales. *Comuni@cción*, 7(1), 63-76. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000100006&lng=es&tlng=es
- Sanz Ponce, R. (2014) La necesidad de una formación ética en la educación inicial de los alumnos del magisterio. En A. Hirsch Adler y R. López Zabalza (Coord.) *Ética Profesional en Educación Superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación* (pp. 79-100). Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Sell Trujillo, L., Martínez Pecino, R. y Loscertales Abril, F. (2014) El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 111-124. <http://hdl.handle.net/11441/45807>
- Souto, M. et al. (1999) Grupos y dispositivos de formación. *Novedades Educativas- Fac de Filosofía y Letras. Colección Formación de Formadores*, (10), Universidad de Buenos Aires.
- Wajcman, G. (2019) *Las series, el mundo, la crisis, las mujeres*. UNSAM EDITA.

INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN DOCTORAL EN LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA EN UNA MUESTRA DE DOCTORES DE PSICOLOGÍA: RESULTADOS PRELIMINARES

Moreno, Christian

Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

RESUMEN

Esta investigación, como parte de un proyecto más amplio, pretende contribuir al análisis crítico de la formación de Doctores en Psicología y de las condiciones de formación de los mismos en universidades nacionales de Argentina. Se describe la producción de egresados del periodo 2015-2019 de la Universidad Nacional de San Luis. El diseño de la investigación es de tipo exploratoria-descriptiva; se trabajó con una muestra de 733 publicaciones correspondientes a 44 doctores de psicología. Para la presente investigación se desarrolló una matriz de datos que permitieron analizar los objetivos propuestos organizados en tres periodos claves. Se observó que en el periodo de formación la cantidad de estudiantes que publicaron aumentó en un 40%. Asimismo, se halló una mayor productividad tanto en la presentación en congresos, como en la publicación de artículos académicos y en la publicación de capítulos de libros/libros. Posterior a la formación doctoral se observó una mayor tendencia de publicaciones en revistas por sobre la participación en congresos. Si bien la formación doctoral incide de manera positiva en la producción científica. Se requieren de mayores estudios para entender cómo se desarrollan los procesos de aprendizajes que intervienen en las publicaciones e investigaciones científicas a nivel formativo de doctorado.

Palabras clave

Formación doctoral - Escritura académica - Productividad académica - Escritura científica

ABSTRACT

INCIDENCE OF DOCTORAL TRAINING IN ACADEMIC PRODUCTIVITY IN A SAMPLE OF PSYCHOLOGY DOCTORS: PRELIMINARY RESULTS
This research, as part of a broader project, aims to contribute to the critical analysis of the training of Doctors in Psychology and the conditions for their training in national universities in Argentina. The production of graduates from the 2015-2019 period of the National University of San Luis is described. The research design is exploratory-descriptive; We worked with a sample of 733 publications corresponding to 44 psychology doctors. For the present investigation, a data matrix was developed that allowed analyzing the proposed objectives organized in three key periods. It was observed that in the training period the number of students who published increased by 40%. Likewise, greater productiv-

ity was found both in the presentation in congresses, as in the publication of academic articles and in the publication in book/book chapters. After doctoral training, a greater trend of publications in journals was observed over participation in congresses. Although doctoral training has a positive impact on scientific production. Further studies are required to understand the learning processes involved in scientific publications and research at the doctoral level.

Keywords

Doctoral training - Academic writing - Academic productivity - Scientific writing

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación más amplia sobre la formación de doctores en Psicología y de las condiciones de formación de los mismos en universidades nacionales de Argentina en el marco de desarrollo de una tesis doctoral. En un primer acercamiento, en esta investigación, se propuso describir la producción académica de egresados en el periodo 2015-2019.

Rosado Millán et al (2008) definen a las publicaciones como aquellos documentos escritos que se imprimen o se editan de manera digital con vistas a su difusión científica. Entre varias categorías se destacan las seriadas como las revistas; las publicaciones no seriadas como los libros; y los congresos como lugar de encuentro y de difusión de información entre especialistas, estudiantes y egresados. En este sentido, la comunicación de la ciencia suele concretarse entre los artículos científicos y las presentaciones en congresos y en el desarrollo de libros y/o capítulos de libros (Moyano,2000; Moyano,2021).

Por otra parte, las publicaciones impactan en los indicadores de calidad científica y en la consolidación de las sociedades del conocimiento. Munévar Munévar & Villaseñor García (2008) argumentan que la productividad académica puede ser entendida como el resultado objetivado del trabajo en la academia que se materializan en textos (publicaciones), entre otros objetos, que promueven la visibilidad y la comunicación del desarrollo científico. Si bien la publicación tiene un gran valor en la trayectoria académica de los estudiantes con vocación científica suele estar relegada a los aspectos informales de la formación.

Fernández Fatusca (2018) en sus estudios de la formación doctoral destaca que el tesista perfecciona su competencia escritora en el transcurso del doctorado, teniendo por objetivo central la consolidación de publicaciones en distintos ámbitos especializados. Siendo relevante para su continuidad en la carrera académica y aconteciéndose como el aprendizaje más significativo y el menos estructurado e institucionalizado en la currícula. Asimismo, existen acotadas investigaciones sobre la formación doctoral y el desarrollo de investigadores en relación a los programas doctorales López-López et al (2022) analizaron que existe una relación entre la dirección de tesis de posgrado y la publicación en revistas nacionales. Concluyeron que la formación en relación a la generación de nuevo conocimiento es relativa y de un alcance limitado a nivel internacional no resultando claro cómo desde los programas se genera nuevo conocimiento. En este respecto existen factores personales, académicos, institucionales, laborales y tecnológicos que podrían incidir sobre la productividad académica (Orihuela de Corvalán, 2021).

Objetivos

Analizar la producción académica de estudiantes egresados entre el 2015 y el 2019 de la carrera de Doctorado en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis.

Específicos

- Describir las categorías de las publicaciones de los egresados.
- Comparar cronológicamente las publicaciones de la mencionada muestra en tres periodos claves: anterior a la formación doctoral, durante la formación doctoral y posterior a la misma.

Metodología

Diseño: La investigación es una aproximación de tipo exploratoria-descriptiva y comparativa.

Muestra: Se trabajó con 733 publicaciones correspondientes a 47 egresados entre los años 2015-2019 de la carrera Doctoral de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Instrumento: Para la presente investigación, en primera instancia, se obtuvo el listado de egresados correspondientes con el aval de la Facultad de Psicología para luego, en una segunda instancia, elaborar una matriz de datos sobre las publicaciones en las que han sido autores o coautores. La matriz de datos fue elaborada a través de motores de búsqueda académicos tales como: Scielo, Redalyc, Google Académico, repositorios institucionales, entre otros. Para este estudio, en relación a los tesisistas se consideró dos variables claves el año de ingreso y egreso de la carrera doctoral; y en relación a las publicaciones el año, el medio y el tipo de publicación: Congresos, Revistas, Libros (capítulos de libro o libro completo) y Otros (publicaciones que no han podido ser clasificadas).

Procedimiento: Se procedió a una sistematización y a un análisis estadístico descriptivo mediante el programa SPSS (versión 25).

Resultados

Tabla 1. Frecuencia porcentual de la cantidad de doctores que han publicado sobre el total de la muestra

| | Egresados F' % |
|-------------------------------|----------------|
| Periodo Previo | 51,28% |
| Periodo de Formación Doctoral | 92,31% |
| Periodo Posterior | 82,05% |

En la tabla 1 se describe la cantidad de egresados que han publicado o presentado algún tipo de documento organizado en tres periodos claves: anterior a la formación doctoral, durante la formación doctoral y posterior a la misma.

Se observa que un 51,28% de la muestra de doctores, anteriormente a su formación "Periodo Previo", ha desarrollado y publicado algún tipo de documento académico. En el "Periodo de Formación Doctoral" este porcentaje de egresados aumenta a 92,31% y finalmente, en el "Periodo Posterior" a su formación se halló que el 82,05% continuó elaborando publicaciones.

Tabla 2. Frecuencia porcentual de las publicaciones por categoría

| | Periodo Previo f' % | Periodo de Formación Doctoral f' % | Periodo Posterior f' % |
|-----------|---------------------|------------------------------------|------------------------|
| Congresos | 62(24,80%) | 137(54,80%) | 51(20,40%) |
| Libros | 3(6,52%) | 9(19,57%) | 34(73,91%) |
| Revistas | 50(11,85%) | 185(43,84%) | 190(45,02%) |
| Otros | 2(11,76) % | 6(35,29%) | 9(52,94%) |

La tabla 2 señala las categorías de las publicaciones agrupadas en tres grupos: aquellas producidas anteriormente al inicio de su formación doctoral, las publicaciones durante la formación doctoral y, por último, aquellas efectuadas en los años posteriores a la misma.

En la categoría "Congresos" se destaca que el 54,80% de este tipo de publicaciones fue desarrollada en el periodo de formación, el 24,80% previo a su formación doctoral y el 20,40% posterior a la misma.

En cuanto a la categoría "Libros" se observa que el 73,91% pertenece al periodo posterior, el 19,57% al periodo formativo y, por último, un 6,52% de este tipo de publicaciones corresponde al periodo previo de la formación doctoral.

En relación a la publicación en "Revistas" un 45,02% corresponde al periodo posterior, un 43,84% corresponde al periodo

formativo y un 11,85% corresponde al periodo anterior. Por último, en la categoría “Otros” un 52,94% corresponde al periodo posterior, un 43,84% fueron producidas en el periodo formativo y un 11,75% en el periodo anterior a su formación doctoral.

Tabla 3. Frecuencia porcentual de las publicaciones por periodo cronológico

| | Congresos f’% | Libros f’% | Otros f’% | Revistas f’% |
|----------------------------|------------------|---------------|--------------|-----------------|
| Periodo Previo | 52,99% | 2,56% | 1,71% | 42,74% |
| Periodo Formación Doctoral | 40,77% | 2,68% | 1,79% | 55,06% |
| Periodo Posterior | 18,02% | 12,01% | 3,18% | 67,14% |

En la tabla 3 se describe la frecuencia porcentual estructurada por los tres periodos cronológicos descriptos anteriormente.

En el Periodo Previo el mayor tipo de escrito académico corresponde a las presentaciones y/o publicaciones en “Congresos” 52,99%. Luego, en segundo lugar, las publicaciones en “Revistas” 42,74%. En tercer lugar, las publicaciones de tipo “Libros” y por último 1,71% corresponde a “Otros”.

En el Periodo de Formación Doctoral un 55,06% corresponde aquellas publicadas en “Revistas”, un 40,77% pertenece a la categoría “Congresos”, en tercer lugar 2,68% corresponde a “Libros” y por último 1,79% a “Otros”.

Finalmente, en el Periodo Posterior, un 67,14% corresponde a las publicaciones en “Revistas”, un 18,02% corresponde a las publicaciones en “Congresos”, un 12,01% corresponde a “Libros” y un 3,18% a “Otros”.

Resultados y conclusiones

Los resultados preliminares nos han permitido lograr una aproximación cronológica entre la formación doctoral y la productividad académica. El objetivo de la presente investigación consistió en analizar la producción académica en tres periodos claves: el periodo anterior a la formación doctoral, durante la formación doctoral y posterior a la misma.

En esta muestra se descubrió que aproximadamente el 50% había realizado algún tipo de publicación anterior al inicio del doctorado. Lo cual, aumenta en un 40%(aproximadamente) durante el periodo formativo. Este incremento tiende a mantenerse al menos para el 82% de la muestra una vez culminado sus estudios doctorales. En este sentido sería importante entender bajo qué mecanismos de aprendizajes la formación doctoral puede incidir en la productividad académica.

En cuanto a las categorías observadas, se destaca que en el periodo previo está compuesta principalmente de publicaciones en congresos (53%) y en revistas (43%). Es importante resaltar

que en el periodo formativo las publicaciones en revistas (55%) adquieren un mayor protagonismo por sobre las publicaciones en congresos (41%). Asimismo, una vez culminado el doctorado los artículos y libros académicos representan un mayor conjunto que en el periodo formativo. Por otra parte, las publicaciones en congreso resultan en un porcentaje mucho menor 18,02% una vez culminado el doctorado en contraste con un 53% en el periodo anterior a la formación doctoral.

En general, los hallazgos señalan que la producción académica tiende a incrementarse al inicio de la formación doctoral. Siendo las presentaciones en congreso las primeras publicaciones y los primeros trabajos para luego ir creciendo durante el periodo de formación doctoral y luego decrecer una vez finalizado el mismo. Lo cual, resulta en un mayor número de publicaciones en revistas y la participación en libros y/o capítulos de libros. Se concluye que a nivel exploratorio-descriptivo la formación doctoral incide de forma positiva en la productividad académica al menos en esta muestra de doctores en psicología.

Finalmente, resulta fundamental investigar los procesos de aprendizaje que acontecen a nivel de posgrado y en los que se entrecruzan cuestiones formales e informales en la formación de investigadores que puedan beneficiar y mejorar los programas doctorales en vista de la relevancia en la producción científica; esto implica estudiar bajo qué mecanismos los estudiantes de posgrado aprenden o perfeccionan el oficio de investigar.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández Fastuca, L. (2018) *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires: Teseo.
- López-López, W., Ossa, J.C., Cudina, J.N., Aguilar-Bustamante, M.C., Torres, M., Acevedo-Triana, C., & Salas, G. (2022) Análisis de la producción y redes de colaboración en los programas de doctorado en psicología en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 151-182. Epub March 11, 2022. <https://doi.org/10.14718/acp.2022.25.1.11>
- Moyano, E. I. (2000) *Comunicar ciencia: El artículo científico y las presentaciones a congresos*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Moyano, E. (2001) Una clasificación de géneros científicos. *Actas del XIX Congreso AESLA*, Universidad de León, España.
- Munévar, D., & Villaseñor, M. (2008) Producción de conocimientos y productividad académica. *Revista de Educación y desarrollo*, 8, 61-67.
- Orihuela de Corvalán, S. B. (2021) Influencia de los factores en la producción científica de doctorandos del programa de doctorado de la Universidad Nacional de Pilar (2020) *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 989-1005. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.296
- Rosado-Millán, M. J., Román-Román, A., Sanz-Casado, E., Berges-Torres, M., Gómez-Cedillo, A., García-García, F., & Aguillo, I. F. (2008) *Criterios de clasificación de los medios de difusión de la producción académica y científica universitaria*. Madrid: Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP).

MIRADAS DE LO ESCOLAR: DE LA PRODUCCIÓN A LA APRECIACIÓN DE CORTOS EN EL NIVEL INICIAL

Nakache, Débora; Ferreyra, Marcela; Pérez, Marcela; Bertacchini, Patricio Román; Torres, Adriana; Hidalgo, Florencia

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

¿Cómo miran lxs niñxs de Nivel Inicial lo escolar? ¿Qué ideas se despliegan en los cortometrajes que realizan de su experiencia en la escuela? ¿Cómo reconstruyen, lxs niñxs espectadores de este mismo Nivel, las significaciones condensadas en esos filmes? La presente ponencia presenta avances del proyecto UBACyT “Lo escolar en las miradas de niñxs que crean cortometrajes” dirigido por la Dra. Débora Nakache. Su propósito central es desplegar la singularidad de la mirada infantil sobre lo escolar atravesada por la experiencia de hacer cine en la escuela. En esta comunicación se comparte el proceso de análisis del cortometraje “Escuela de Monstruos” realizado en el Nivel Inicial a partir de un grupo focal con niñxs de sala de 5 años para indagar sus puntos de vista en relación con el corto. Entre sus resultados se afirma el lugar de alteridad (Bergala, 2007) que crea el cine en la escuela que permite desnaturalizar lo escolar en su identificación con los monstruos y así imaginar otra escuela posible.

Palabras clave

Escuela - Cine - Nivel inicial - Mirada infantil

ABSTRACT

LOOKS OF THE SCHOOL: FROM THE PRODUCTION TO THE APPRECIATION OF SHORT FILMS AT THE INITIAL LEVEL

How do the children of Initial Level look at school? What ideas are displayed in the short films you make about your experience at the school? How do the child viewers of this same Level reconstruct the meanings condensed in these films? This paper presents advances of the UBACyT project “School in the eyes of children who create short films” directed by Dr. Débora Nakache. Its central purpose is to display the singularity of the child’s gaze on the school, crossed by the experience of making films at school. This communication shares the process of analysis of the short film “Escuela de Monstruos” - “Monsters school” - made at the Initial Level from a focus group with 5-year-old children to investigate their points of view in relation to the short. Among its results, the place of alterity is affirmed (Bergala, 2007) created by the cinema in the school that allows the school to be denatured in its identification with the monsters and thus imagine another possible school.

Keywords

School - Cinema - Initial level - Childish look

Introducción

¿Cómo miran lxs niñxs de Nivel Inicial lo escolar? ¿Qué ideas se despliegan en los cortometrajes que realizan de su experiencia en la escuela? ¿Cómo reconstruyen, lxs niñxs espectadores de este mismo Nivel, las significaciones condensadas en esos filmes? La presente ponencia presenta avances del proyecto UBACyT “Lo escolar en las miradas de niñxs que crean cortometrajes” dirigido por la Dra. Débora Nakache[1]. Su propósito central es desplegar la singularidad de la mirada infantil sobre lo escolar atravesada por la experiencia de hacer cine en la escuela.

En esta orientación, nos propusimos construir conocimientos que permitan demarcar el concepto de «mirada infantil». Constructo teórico que se sigue reconstruyendo desde estado del arte del propio proyecto investigativo.

Algunas preguntas que guían el trabajo son: ¿Qué entendemos por “miradas infantiles” de lo escolar? ¿Qué nos aportan los films realizados por niñxs para comprender cómo se sitúan frente a lo escolar? ¿Qué marcas peculiares, del formato y la experiencia escolar, permiten apreciar las producciones audiovisuales realizadas por niñxs?

Cuando el sujeto de la enunciación son lxs niñxs y se sitúan en las coordenadas de la gramática escolar, resulta desafiante mirar con otros ojos la propia matriz subjetivante: el artefacto escolar que posibilita y restringe las operaciones que puede formular este sujeto colectivo. Uno de los movimientos más rotundos en desnaturalización de un dispositivo consiste en practicar la ajenidad con este artefacto. De este modo se logran desplegar algunas de sus condiciones invisibilizadas en la naturalidad de lo habitual. Este lugar de alteridad, de extranjería, es el lugar del arte, el del cine en la escuela. Así lo plantea Bergala: «La gran hipótesis de Jack Lang sobre la cuestión del arte en la escuela fue la del encuentro con la alteridad» (Bergala, 2007: 33). Esta mirada alterada, extranjera, que renuncia a naturalizar lo obvio de la maquinaria escolar es la que desde el arte puede encontrarse con los caminos que la disciplina ha venido dando en su interrogación radical.

Encuentro con el cine que puede liberar la mirada, que puede agenciar otros ojos para mirar el mundo. Al decir de Jorge La-

rosa (2007): “En el cine, de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla. El cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento” (p. 18) “De lo que se trata, me parece, es de desautomatizar la mirada, de liberar los ojos, de aprender a mirar con ojos de niño” (p. 23) El proyecto, entonces, sale al encuentro de esos “ojos de infancia” desde los cuales volver a pensar lo escolar, mirada que crean lxs realizadores de los cortometrajes que integran el corpus empírico del estudio. Pero tal mirada no sólo está en las obras estudiadas, sino que los públicos infantiles pueden producir nuevas significaciones acerca de lo escolar al apreciar cortometrajes realizados por otrxs niñxs. Sostenemos que, al visionar los cortometrajes se multiplican las miradas sobre el sistema de actividad que lxs autores desplegaron en sus obras. Tales significaciones proporcionadas por lxs niñxs espectadores, permitirían “triangular” la lectura que se promueve desde lxs investigadores, evitando así una posición adultocéntrica que obture lo singular de la perspectiva infantil.

Metodología

El diseño metodológico se inscribe en un estudio cualitativo de casos, de ahí que ni el número de sujetos ni su selección pretenden constituir una población representativa. Según la clásica definición de Yin (2009), que el estudio de caso sea intrínseco implica que se busca alcanzar la comprensión de la particularidad del caso concreto que en sí mismo reviste interés. Asimismo, que sea de casos múltiples (en nuestro proyecto trabajamos con varios cortometrajes y grupos diferentes) permite producir información más robusta. Se busca comprender la perspectiva de los participantes; en el nuestro en particular, intentamos aproximarnos al punto de vista de lxs alumnxs al crear los cortometrajes en el ámbito escolar a partir del análisis de sus producciones. Las fuentes de datos que el proyecto releva son tanto primarias (los grupos de niñxs que aprecian los cortometrajes que constituyen el corpus) como secundarias (las producciones audiovisuales infantiles analizadas). El estudio promueve la triangulación de tales fuentes primarias y secundarias para fortalecer la información producida.

El procedimiento del estudio se inicia con el relevamiento y categorización de cortos acerca de lo escolar, luego fue seleccionado el corpus de indagación y allí se procedió al análisis de estos cortos por parte de investigadores y de grupos de niñxs. En el primer tramo del trabajo se relevaron y categorizaron cortometrajes realizados por alumnxs que abordan lo escolar. La fuente fue el archivo filmico del “Festival Hacerlo Corto” [2] que cuenta ya con 20 ediciones y reúne cortometrajes realizados por niñxs y jóvenes en escuelas de esta Ciudad y Gran Buenos Aires, de todos los niveles educativos.

A partir de dicho relevamiento, seleccionamos el corpus de cortometrajes a analizar en profundidad. Se definieron, en principio, 18 cortos con foco en distintos aspectos de lo escolar que fue-

ron clasificados en dos categorías: “cortos sobre la escuela” y “cortos en la escuela”. En la primera categoría, se incluyeron producciones que toman, como protagonista, a la escena escolar y problematizan sus coordenadas. Son cortos que se centran en aspectos propios de este dispositivo educativo: su particular sistema de actividad, sus lógicas, su gramática. En la segunda categoría, “cortos en la escuela”, los films se presentan como vehículos de expresión de algunas problemáticas que se anclan en el territorio escolar actual, pero que lo exceden (cuestiones inherentes al género y a las nuevas identidades, temas de convivencia y diferentes tipos de violencias, diversas problemáticas sociales, entre otros). La escuela se muestra como espacio social privilegiado para desplegar dramáticas vinculadas a la construcción singular de la identidad y a otras cuestiones actuales.

Para iniciar el análisis elegimos 11 producciones dentro de la primera categoría (“cortos sobre la escuela”) que, en una aproximación descriptiva, presentan variedad de niveles educativos, tipos de gestión y géneros cinematográficos; en una proporción que coincide con la representatividad del universo de cortometrajes estudiados. Así, respecto del tipo de gestión educativa: 10 de los cortos se realizaron en el marco de escuelas públicas (9 de CABA y 1 de Provincia de Buenos Aires) y se incluyó en el corpus 1 corto realizado en el marco de un taller extraescolar de gestión privada en el Conurbano Bonaerense. Los niveles educativos integrados en el corpus también son diversos: sólo uno de los cortos seleccionados fue producido por niñxs del Nivel Inicial, 7 por alumnxs de Nivel Primario (en general de segundo ciclo) y 3 han sido producidos por estudiantes de Nivel Secundario. En cuanto a los géneros cinematográficos en el corpus, 5 son cortos de ficción, 2 de animación, 1 videoclip y hay 3 que muestran una hibridación de distintos géneros.

Se realizó un análisis pormenorizado del corpus seleccionado. Para ello se recurrió a informantes claves [3] para que apreciaran la totalidad del corpus y que seleccionaran un corto para analizar por escrito.

En un tercer momento, en el que se focaliza esta comunicación, se está realizando la indagación de las significaciones que grupos de niñxs espectadores aportan en la apreciación de los cortometrajes seleccionados.

Parece relevante señalar que la lectura de los cortos producidos por niñxs es objeto de un análisis situado microgenético. Resulta “situado” porque privilegamos en este estudio el acercamiento a lxs niñxs en contextos que corresponden a situaciones de la vida real, en nuestro caso reuniones de amigxs en casas particulares [4]. El enfoque metodológico microgenético supone un seguimiento intensivo de los sujetos, en una sucesión de tiempo real pero acotado, que permite interpretar los cambios en ciertos procesos singulares de especial importancia respecto del problema a investigar. Este enfoque ha sido usado en la tradición piagetiana y vygotskiana, incorporando el abordaje tanto de procesos cognitivos como sociales (Inhelder y Cellier, 1996; Valsiner, 2009; Vigotsky, 1978; Wagoner, 2009). Las

sesiones de apreciación de cortometrajes producidos por niñxs, constituyen estos contextos microgenéticos en los cuales intentamos recuperar las miradas que los propios niñxs, esta vez como espectadores, producen acerca de los films realizados por sus pares. Mirada del espectador en tanto investigador activo, que se devela en el encuentro con la mirada del autor (Mondzain, 2007; Ranciére, 2008).

Hacia el encuentro de las miradas.

Un grupo focal de niñxs de 5 años.

El corto seleccionado para esta presentación es “Escuela de monstruos”[5]. En él se muestra a alumnx de una sala de 5 años y a su maestra quienes son frecuentemente asustadxs por ruidos, intermitencia de luces y movimientos de objetos de modo inexplicable y sin razón aparente. Estos hechos extraordinarios estarían provocados desde un “cuarto oscuro” dentro de la escuela. Cuando un grupo de niñxs decide averiguar qué sucede, encuentra una sala diminuta en la que pequeños monstruos juegan, cantan y se divierten bajo un cartel que dice “Escuela de Monstruos”. Desde ese momento lxs niñxs dejan de temer y comienzan a visitar con regularidad a los divertidos monstruos. Con esta historia como contenido, organizamos un grupo focal. Para ello convocamos a cinco niñxs de 5 años que asisten a una misma sala de un jardín de infantes de gestión estatal en CABA. Les dimos previamente el link del corto (se encuentra en youtube) para que lo vieran, si querían, y los invitamos a la casa de unx de sus amigxs a ver la peli y conversar sobre ella una tarde de sábado. Al momento de la indagación sólo una niña no lo había visto previamente.

En la reunión grupal se realizó un nuevo visionado del corto y un posterior debate acerca de lo visto. La consigna fue: *“vamos a ver un corto, que algunas de ustedes ya vieron, y luego vamos a conversar sobre lo que vimos”*.

La lectura y posterior apertura de espacio de intercambio es una situación muy probada en el ámbito literario (Colomer, 2005) y que fue también replicada en indagaciones sobre lectura crítica de noticieros (Perelman, Nakache, Glaz, Lumi y Torres, 2016). Se parte del supuesto de que el grupo conforma una comunidad interpretativa que favorece la comprensión y la búsqueda de sentidos del material de lectura.

Desde nuestra perspectiva, la observación del grupo inicia ya con el visionado del corto ya que, desde hace tiempo los estudios de las audiencias introducen la idea de *contextos de recepción* de lo mediático (Grimson y Varela, 1999) para subrayar la importancia que tiene la situación de apreciación, en la percepción de, por ejemplo, una película. Tales estudios abandonan las visiones de un control absoluto y unidireccional de los mass media sobre supuestas pasivas mentes de los millones de espectadores y oyentes. Se prioriza, así, el análisis de las mediaciones que las diversas comunidades culturales introducen en los medios, interpretando activamente aquello que reciben.

Los procesos de recepción de los medios de comunicación ma-

siva ocupan un lugar fundamental en las sociedades globalizadas de nuestros días (García Canclini, 1995). La revalorización y el interés de las últimas décadas por los procesos de recepción, o aun, la misma producción de este espacio reflexivo como blanco de numerosos estudios empíricos y teóricos, se enmarca en la renovación del interés de la sociología por las culturas populares y de la antropología hacia el “otro cultural”, entendido no solamente como quien habita tierras lejanas y exóticas sino también como comunidades interpretativas diferentes que comparten un mismo territorio nacional.

Por eso analizaremos a continuación no solo lo que dijeron en la conversación sobre el cortometraje, sino también, algunas de sus reacciones mientras observaban el corto en cuestión.

Luego, propiciando lecturas focalizadas, se proyectaron y conversó acerca de dos fragmentos específicos del corto. En ellos se mostraban cada una de las dos escuelas representadas allí: la de lxs niñxs y la de los monstruos. Finalmente, se les pidió la realización de un dibujo de una “escuela de monstruos” tal como ellxs la imaginaban, en torno del cual se realizaron entrevistas individuales para indagar las ideas en relación con lo escolar. Las intervenciones en el intercambio grupal y en las entrevistas individuales estuvieron guiadas por el método clínico crítico (Piaget, 1984) para explorar las ideas infantiles.

Miradas de lo escolar en Inicial: una “Escuela de Monstruos”

El modo en que el grupo de niñxs apreció el cortometraje resultó sumamente significativo. En todo momento se mostraron activxs e interesadxs en lo que estaban viendo. Esto destierra un supuesto del Nivel Inicial que estima que la actividad infantil se despliega cuando se realizan acciones materiales (recortar, pintar, sellar, punzar, etc.). En este caso asumimos que la actividad central de los sujetos en el visionado es una actividad autoestructurante. Consiste en organizar las propias acciones con el fin de alcanzar un objetivo cuyo origen puede encontrarse en sí mismo o aceptar uno propuesto por otra persona (Coll, 1991). Compartiremos a continuación algunos pasajes de la sesión de grupo e intentaremos recrear conceptualmente estos observables.

La función está por comenzar y lxs niñxs se entusiasman, algunos dicen ya haber visto el corto, todxs están expectantes. A medida que avanza la proyección permanecen atentxs, comentan, ríen, interactúan entre ellxs. Celebran ciertas escenas por sobre otras, como la que muestra a la docente avanzando en cámara rápida por un pasillo, chocando con las paredes. Ésta resulta de gran comicidad para ellos. Aparece allí la imagen del adulto ridiculizado. Siguiendo a Minzi (2006) podríamos decir que es el tipo de presentación que tiene el adulto en las imágenes publicitarias actuales, en las cuales, los niños se destacan como autónomos y empoderados por sobre un adulto que se presenta débil, desorientado. Es el modo en el que el mercado logra sacar provecho del “deseo infantil de desaparición de toda norma impuesta desde la exterioridad” (p. 227). Freud (1984, [1905])

plantea que el niño, ante aquello que resulta fallido, torpe, ríe por puro placer, por sentimiento de superioridad, al destacar que ese otro se tambalea, hace el ridículo y él no. Es entonces que se ríen de aquel en quien no quisieran verse reflejados.

Lo contrario les sucede con los monstruos. En el momento en que estos aparecen, un niño dice: "Ese soy yo" y con esa afirmación desata una suerte de disputa por quién es quién:

Le: yo soy ese.

Lu: Yo ese.

S: yo, ese.

C: justo iba a elegir...

S: ¡Ese, ese! Lu: mejor ese.

C: yo, el de la moto (...).

S: ese, el que canta.

C: Yo elegí el de la moto.

El corto finaliza y una niña exclama: *¡Quiero verlo de vuelta!*

Lu: Quiero ver esto. Quiero verlo mil veces. Ochenta mil veces.

C: yo la quiero ver un millón.

El relato resulta eficaz, cumple su función de comicidad. Aquello que fue organizado por el grupo de niños autores para darse a ver de modo gracioso logra en la escena de su visionado por otros niños confirmar este efecto humorístico. Pero además los niños espectadores se han **implicado subjetivamente**. De algún modo fueron "absorbidos" por las imágenes, (Aumont, Bergala, Marie y Vernet, 2011: 253) se sienten convocados. Así como sucede con los cuentos infantiles, las imágenes parecen albergar una potencia que les devuelve algo que les concierne. Podemos interrogarnos entonces ¿les revela alguna verdad de estos tiempos constitutivos de la infancia? Porque en la frase de "verlo un millón de veces", esto es pasar por lo mismo una y mil veces, podemos reconocer la misma demanda que en la repetición del cuento, procurar que algo nuevo se inscriba.

"Este encuentro se basa en la certeza instantánea, de la que hablaban Schefer y Daney, de que esa película, que me estaba esperando, sabe algo de mi relación enigmática con el mundo que yo mismo ignoro y que ella contiene como un secreto por descifrar" (Citados en Bergala, 2007: 62).

En el corazón de la vivencia de la **implicación subjetiva** de los niños con las imágenes proyectadas encontramos el mecanismo de la **identificación** (Aumont et al, 2011). Los niños espectadores se ubican momentáneamente en la escena visualizada, se dejan "tomar por los monstruos". Quieren "ser" alguno de ellos. Pero, ¿de qué tipo de identificación se trata?

La identificación es un concepto esquivo, polisémico, difícil de cercar, "enmarañado" dirá Freud (1984: 58) pero también es considerado como un mecanismo primordial presente en el proceso de constitución subjetiva al que definirá como "la más temprana exteriorización de ligazón afectiva con otro" (Freud, 1984: 99). Este autor define tres tipos de identificación, entre las cuales, aquella que presenta un carácter masivo, es decir, que se diferencia de las identificaciones parciales que recaen sobre un rasgo del objeto, parecería ser la que observamos que

acontece en los niños espectadores. Se trata de **ser** ese otro con el que se identifican, borrando las distancias entre ellos y los monstruos. La identificación queda asociada a una especie de asimilación, de incorporación del modelo. A través de ella se "aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro" (Freud, 1984: 100), lo cual, remite al registro **primario** de los tiempos de la oralidad. Los niños dicen "soy ese, no ese", produciéndose una especie de alienación a los personajes.

A su vez Aumont y otros (2011) plantean la existencia de una doble identificación en el cine: el hecho de que el espectador se reconozca en alguno de los personajes es posible gracias a que, en primera instancia, se produce una identificación primaria a la lente de la cámara, al ojo antecesor que creó la escena. Esta identificación inicial es aquella en la que el espectador se aliena con su propia mirada. Resulta destacable que, algunos de los niños espectadores logran, en determinado momento, tomar alguna distancia de este ojo creador, de la lente de la cámara, y manifiestan, por ejemplo, que conocen el software que se ha utilizado para construir el corto. Esto pone de relieve que se trata de niños que han crecido rodeados de artefactos culturales de los cuales se apropian en su actividad cotidiana y les permite estar advertidos de estos mecanismos de producción.

Como decíamos entonces, los niños entrevistados, no se identificaron con los héroes sino con los monstruos. A través de esta fusión con lo temido, oculto, se elaboran temores a lo desconocido, se habilita un saber hacer con ello. Cabe destacar que, en relación al ruido que escuchan los protagonistas de la historia, y a la ausencia de alguien que lo provocara, los niños espectadores formularon una hipótesis que dio cuenta de la presencia de seres de otra naturaleza, diferentes a ellos:

Entrevistadorx: ¿qué vieron en la peli?

S: monstruos.

L: ¡monstruos y personas!

S: que tenían miedo a los ruidos.

Entrevistadorx: ¿Quiénes tenían miedo a los ruidos?

C: ¡los niños, los niños!

L: me encanta esta parte -se balancea de un lado al otro-.

C: ¡si alguien hace ruido, y nadie está... significa que hay un fantasma o monstruo!

Ese "otro lado" que irrumpe como siniestro y acechante, se pone de manifiesto, a través de una sucesión de hechos extraños hasta que se decide enfrentarlo. A partir de un acto de valentía, lo desconocido termina develándose. Aquí se pone en evidencia la importancia de los relatos formulados, tanto en imágenes y palabras, como artefactos al servicio de los complejos procesos involucrados en la constitución psíquica.

Miradas de lo escolar. Otra escuela es posible.

Una escuela divertida

Ya desde su título, el corto parece anticipar una idea que romperá con "lo común" en lo escolar. En principio, lo diferente, lo inesperado para ese ámbito, resulta amenazante, "monstruoso".

Pero luego de su descubrimiento y revelación, se advierte que aquello diferente y temido, resulta ser lo más divertido. Lxs niñxs se identifican con esos monstruos que lejos de atemorizar, resultan simpáticos y que con sus travesuras vienen a alterar el orden escolar propuesto por lxs adultxs. Podríamos ubicar en este punto la puesta en acto del, anteriormente mencionado, deseo infantil de cuestionamiento a la norma. La “Escuela de Monstruos” mantiene un lugar al margen. Esa escuela se desarrolla allí, en paralelo, en un sector oculto que no es de fácil acceso.

Entrevistadorx: ¿eran los monstruos los culpables de los ruidos? L: (levanta la mano) sí, pero no querían asustar! (...) hacen cosas traviesas, pero no quieren molestar a los niños, y hacen travesuras igual. Travesuras no malvadas

En el corto, la escuela de lxs niñxs es mostrada sin aclaraciones lo que nos habla de la naturalización del dispositivo. La escuela de monstruos (además de señalada explícitamente por un cartel) es representada por números y letras que están en ella. Esto indica no sólo la pervivencia de rasgos propios de la escuela moderna surgida hace más de dos siglos (Varela y Álvarez Uriá, 1991), sino que la enseñanza de lo básico sigue siendo considerada la especificidad escolar.

Lxs niñxs que participaron del grupo focal expresaron la diferenciación entre escuela y jardín. Esto puede deberse a que, al tener 5 años y “pasar a primaria” el año próximo, esta diferencia está muy presente en sus vidas cotidianas. Esta diferenciación lxs llevó a enunciar algunas de las características de lo escolar. Entre ellas destacaron como central la presencia de tarea:

C: Si, en realidad es jardín, pero le dicen escuela.

Entrevistadorx: Claro, porque los jardines son escuelas, se llaman escuelas de nivel inicial.

C: pero las escuelas son donde hacen tareas(...) En la escuela hacemos tareas y en el jardín no.

L: En el jardín podemos ser libres. Y a veces no.

Entrevistadora: ¿cuándo no?

L: A veces tenemos que desayunar, pero no queremos.

La tarea, recurrentemente mostrada en otros cortos que integran el corpus, es considerada también por especialistas como distintiva de lo escolar. Supone, entre otras cosas, que el trabajo es consustancial a la escuela y que a su vez implica la presencia de un docente:

C: (en la escuela de niñxs) Hay seño, ¿cómo no va a haber?

Entrevistadora: ¿No podría haber sin seño?

L: No

En esta línea, el juego parece entrar en tensión con “la tarea”. La presencia o ausencia de lo lúdico; su posibilidad o imposibilidad; su legitimidad o clandestinidad también apareció como un rasgo que diferencia al jardín de la escuela (primaria).

Entrevistadorx (mirando el dibujo de I): ¿Y qué hacen los monstruos en la escuela?

I: Ahí era la parte que estaban jugando

Entrevistadorx: ¿Se puede jugar en una escuela o se va a estu-

diar, ¿qué creés?

I: Creo que los monstruos estaban jugando

Entrevistadorx: ¿Y los chicos pueden jugar en una escuela?

I: (se ríe) Creo que sí.

Entrevistadorx: ¿Vos jugas en tu escuela?

I: Si

Entrevistadorx: ¿No estudias?

I: No

En esta entrevista la niña expresa su experiencia cotidiana de jugar en el jardín - algo que percibe legítimo - y duda sobre la presencia y posibilidad de juego en la escuela primaria. Parece que lo lúdico sólo puede surgir en la “Escuela de Monstruos”. En síntesis, hay una gramática o formato escolar resistente al cambio: su gradualidad, la organización de tiempos y espacios, la tarea (Rockwell, 2010). Pero, como decíamos al principio, practicar la ajenidad de un dispositivo es el primer movimiento para desnaturalizarlo. Este lugar de alteridad es el que crea el cine en la escuela. Este “encuentro con la alteridad” (Bergala, 2007: 33) que plantea el cortometraje “Escuela de Monstruos” y la identificación con ellos que evidenciaron lxs niñxs al verlo, es lo que nos permite afirmar que otra escuela, aunque pueda ser monstruosa, es posible y es quizás, más divertida e inclusiva que la que conocemos.

NOTAS

[1] Proyecto UBACyT trianual (2020) 20020190100266BA. Dir. Dra Débora Nakache. Integrantes: Florencia Hidalgo, Adriana Torres, Marcela Ferreyra, Marcela Pérez y Román Bertacchini.

[2] El Festival Hacerlo Corto surge en el año 2002 como iniciativa del Programa “Medios en la Escuela” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, a fin de jerarquizar y dar mayor visibilidad a las producciones audiovisuales realizadas en contextos escolares de todos los niveles educativos. Véase más detalles en <https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes/hacerlocorto>

[3] Participaron lxs siguientes informantes claves: María Silvia Serra (Dra en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Natalia Taccetta (Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Filosofía por la Universidad de París), Pablo Chernov (productor de cine), lxs estudiantes de seminario de maestría dictado por Serra (Seminario de posgrado “Políticas y pedagogías de la imagen” de la Maestría en Educación, Imagen y Lenguajes Contemporáneos, UNR) y lxs estudiantes de la asignatura Psicología II del Profesorado en Cinematografía de la Universidad del Cine (FUC).

[4] Cuando concebimos el diseño de investigación estimamos la apreciación de los cortometrajes en salas de clase, sin embargo, tras la pandemia debimos ajustar este diseño realizando en casas particulares la exploración de grupos focales de niñxs, dado que las escuelas presentan pocas condiciones de albergar, en este contexto, una investigación externa.

[5] Corto realizado en el año 2012 por niñxs de cinco años de un jardín de infantes público en el marco del Festival “Hacerlo Corto” (<https://www.youtube.com/watch?v=iROXQNgcig8>). Se trata de un cortometra-

je que dura 5:19 minutos. Está mayormente producido con la técnica de animación denominada "Pixilation" donde, además, los pequeños monstruos están realizados con masa o plastilina.

BIBLIOGRAFÍA

- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (2011) *La estética del cine*. Paidós. Argentina.
- Bergala, J. *La hipótesis del cine* (2007) Laertes educación. Barcelona
- Bettelheim, B. (1997) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica (Grijalbo Mondadori). Barcelona.
- Coll Salvador, C. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros*. México: FCE.
- Derrida, J. (2021) *La Hospitalidad*. La Flor: Bs. As.
- Freud, S. (2004) *Obras completas*. Tomo VIII *El chiste y su relación con el inconsciente* (1905). Ed Amorrortu, Bs. As.
- Freud, S. (1984) *Obras completas*. Tomo XVIII *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921). Ed Amorrortu, Bs. As.
- Freud, S. (1984) *Obras completas*. Tomo XXII. *La descomposición de la personalidad psíquica* (1931) Ed Amorrortu, Bs. As.
- Fresquet, A. (2020) *Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado entre otros modos de ver cine en la escuela. Saberes y prácticas*: Revista de Filosofía y Educación, 5(2).
- García Canclini, N. (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Grimson, A. y Varela, M. (1999) *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión*. Buenos Aires: Eudeba.
- Inhelder, B. y Cellier, G. (1996) *Los senderos de los descubrimientos del niño*. México: Paidós.
- Lacan, J. (1988) *Escritos 1 El estadio del espejo como formación de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* (1949). SXXI Editores. Argentina.
- Larrosa, J. (2007) *El rostro enigmático de la infancia*. En Larrosa, J. y otros (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Minzi, V. (2006) *Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado para niños*, en Carli, S, comp. *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la casa y el shopping*. Buenos Aires. Barcelona. México. Paidós.
- Mondzain, M-J. (2007) *Homo Spectator*. París. Bayard.
- Nakache, D. (2021) *Niñxs cineastas. Psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas*. San Luis: NEU-UNSL.
- 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, 169-178.
- Piaget, J. (1984) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (2010) *Tres planos para el estudio de las culturas escolares*. En N. E. Elichiry (Comp.) *Aprendizaje y contexto: Contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Valsiner, J. (2009) *Cultural Psychology Today: Innovations and Oversights*. *Cultura & Psicología*, 15 (1), 5 -39.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vigotsky, L. S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wagoner, B. (2009) *The experimental methodology of constructive microgenesis*. In J. Valsiner, P.C.M. Molenaar, M.C.D.P. Lyra & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in Social and Developmental Sciences*. (pp. 99-121). New York: Springer.
- Yin, R.K. (2009) *Case Study Research*. London: Sage.

INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS EN PRÁCTICAS ESCOLARES DEL SIGLO XXI

Núñez, Sofía Belén; Morales, Liz

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo de campo es reflexionar sobre las tensiones entre la escuela moderna y las prácticas educativas actuales, teniendo en cuenta las demandas y las problemáticas epocales que impactan en el aprendizaje escolar del alumno. Dicha problemática se analizará teniendo en cuenta las entrevistas realizadas en una escuela pública de la localidad de Bernal Oeste, partido de Quilmes, a tres actores de dicha institución en tanto la Directora, una Profesora y un integrante del Equipo de Orientación. Las mismas fueron parte de la elaboración de un trabajo de campo correspondiente a la cursada de la materia psicología educacional cátedra I. Cabe destacar que el objetivo que guiará nuestro trabajo está orientado a reflexionar sobre cómo generar intervenciones psicoeducativas que abarquen diversos tipos de propuestas, trabajos colaborativos y marcos metodológicos. Con el fin de promover una mayor implicación y motivación en el proceso del aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta el entramado social que él mismo presenta. Se considera relevante para abordar el análisis los siguientes ejes: concepciones acerca del aprendizaje, las prácticas y el discurso de la Psicología en la escuela; intervenciones psicoeducativas, articulados en función del contexto social que presenta la institución analizada.

Palabras clave

Aprendizaje - Escuela - Intervenciones psicoeduc - Contexto social

ABSTRACT

PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTIONS IN SCHOOL PRACTICES OF THE CENTURY XXI

The objective of this fieldwork is to reflect on the tensions between modern school and current practices, taking into account the current demands and problems of the nowadays that impact on the student's school learning. This problem will be analyzed taking into account the interviews done in a public school in the town of Bernal Oeste, Quilmes. With three people that belong to that institution: The Director, a Teacher and a member of the Orientation Team. It should be noted that the central issue that will guide our work is oriented to reflect on how to generate psychoeducational interventions that cover various types of proposals, collaborative work and methodological frameworks. In order to promote a greater involvement and motivation in the learning process of the students, considering their social back-

grounds that presents itself. The following areas are considered relevant to the analysis: conceptions about learning, practices and the discourse of psychology in schools; psychoeducational interventions, articulated according to the social context presented by the analyzed institution.

Keywords

Learning - School - Psychoeducational interventions - Social context

Desarrollo:

Para dar inicio al análisis, en las entrevistas realizadas se ha podido recabar diferentes ejemplos acerca de cómo entienden la directora, la docente y el equipo de orientación al sistema educativo. En este sentido, el mismo está situado en una realidad organizada y posee un armado específico, en donde las intervenciones que se lleven a cabo deben tener coherencia y consistencia con la especificidad del campo. De este modo, los elementos de este sistema no deben ser pensados y/o estudiados de forma aislada, es preciso que se los tome en su conjunto para arribar a resultados que favorezcan su desarrollo. Al pensar en los integrantes del sistema educativo, en tanto alumnos, docentes, directivos, equipo de orientación, auxiliares, entre otros, es preciso reorganizar y reconceptualizar el estudio de los mismos teniendo en cuenta las referencias históricas, a fin de poder pensarlos desde una mirada de integración interdisciplinaria, y no solo como sujetos aislados (García, 2006).

Cuando se trabaja con un equipo interdisciplinario, se define la problemática a trabajar dentro de un marco de acción en común, que permite estudiar dicha problemática bajo un mismo enfoque, teniendo en cuenta la especialización de cada área o miembro del sistema.

En relación a la institución observada, se evidencia como docentes, directivos y equipo de orientación trabajan en conjunto, abordando las diferentes problemáticas de su población, cada uno desde su especificidad, pero bajo un mismo marco de acción. Por ejemplo, las profesionales del equipo realizan trabajos dentro de la institución y en el "territorio", es decir, se acercan a los domicilios de los alumnos que presentan diversas dificultades, como ausentismo prolongado o consumo problemático, a fin de conocer la realidad social que presentan y generar diversas estrategias de intervención pensadas desde el sistema educativo.

Asimismo, teniendo en cuenta las diversas realidades que traen

los alumnos al sistema educativo, la tarea del docente resulta en sí una práctica compleja, ya que presenta espacios de acción que se escapan de la lógica racional, la teoría no ofrece todas las respuestas. La práctica va más allá del marco epistémico real, porque en la misma se atraviesan zonas que resultan indeterminadas, propias a su complejidad. Las tareas que se realizan son heterogéneas, múltiples, sincrónicas, impredecibles, inmediatas y de implicación personal. (Zimmerman, 2001)

En este sentido, la escolarización como práctica específica, genera un tipo particular de aprendizaje, el aprendizaje escolar. El mismo es de índole artificial y produce efectos descontextualizados sobre el desarrollo cognitivo, vinculados con los determinantes duros del dispositivo escolar, tales como la organización gradual, simultánea, obligatoria, dentro de una organización de espacio y tiempo, que produce un particular desarrollo infantil. Dentro de estos procesos de escolarización masiva, se genera un efecto normativo sobre la niñez, incorporándose desde su docilidad a la sociedad civil. El proyecto escolar busca tomar decisiones sobre la vida de los sujetos, en la forma en que se construye su identidad y sus representaciones, en base a criterios de educabilidad argumentados psicológicamente bajo parámetros de la normalidad (Baquero y Terigi, 1996)

Este marco de acción hace referencia a un modelo de escolarización, que a pesar de seguir reproduciéndose, parece no tener el mismo efecto en la población escolar actual. Esto se pudo evidenciar a través de las entrevistas realizadas, en donde miembros de la comunidad escolar, expresan la poca eficacia de los modelos tradicionales de aprendizaje, ya que los jóvenes hoy en día no logran implicarse en las prácticas tradicionales que las mismas proveen. Por este motivo, la institución analizada propone diversas intervenciones a fin de convocar a los jóvenes desde otros espacios, en donde puedan apropiarse e interpelarse en el aprendizaje. Una de las actividades que promueven refiere a la participación en proyectos educativos institucionales, tales como el Modelo de Naciones Unidas, Parlamento Juvenil y Jóvenes y Memoria. Allí los jóvenes integran diferentes comisiones para luego debatir acerca de problemáticas de índole nacional e internacional, posibilitando la escucha, el debate, la negociación entre pares, la búsqueda de soluciones, el desarrollo de pensamiento crítico y responsable, etc. Estas prácticas rompen con la lógica de la educación formal, ya que hay un descentramiento tanto del ámbito como del desarrollo del aprendizaje tradicional. Del mismo modo, las actividades que se realizan dentro de la institución han tenido que cambiar, adecuándose al contexto y posibilidades de los jóvenes, ya que según la docente entrevistada, los recursos clásicos como dictar o escribir en el pizarrón han perdido eficacia para su aplicación en aula. Según sus dichos, los jóvenes responden con mayor entusiasmo cuando el saber transmitido los interpela, con lo cual, los docentes transforman su quehacer con el fin de convocarlos y proveerles herramientas mucho más enriquecedoras. Por consiguiente, se observa que hay un quiebre en las prácticas escolares que so-

lían sostenerse en los determinantes duros, en tanto funcionales al proyecto social sobre las infancias que propone la escuela moderna (Baquero y Terigi, 1996).

En este sentido, la institución analizada propone actividades que motivan a los estudiantes a involucrarse mediante el aprendizaje, generando un sentido de pertenencia con la escuela y su comunidad. Un resultado que en gran medida se debe a la concepción que la directora tiene de sus alumnos, pensando a la escuela con una definida impronta hacia los Derechos Humanos, como eje que atraviesa la currícula escolar. Para ésta, es de vital importancia la construcción ciudadana del alumno, en tanto adquiera un pensamiento crítico, responsable, respetuoso, empático y solidario con su comunidad, asumiendo un compromiso social (Directora.comunicación personal, 18 de mayo del 2022). Bajo esta concepción institucional, la directora piensa a los alumnos como sujetos de derecho, dado que la práctica educativa promueve la protección de sus derechos y valida el interés del estudiante, mediante el cual, adquieren una autonomía progresiva. En contrapunto con la escuela moderna, en donde el alumno era caracterizado de forma peyorativa como sujetos incompletos, egoístas, ingenuos y primitivos, por el cual debían ser civilizados a través del proyecto escolar (Pineau, 2001).

Por otro lado, teniendo en cuenta la realidad socioeconómica de la población escolar analizada, es oportuno pensar al aprendizaje como social y colectivo, donde el alumno está situado en contextos de aprendizaje socialmente organizados (Nakache, 2004). Bajo esta perspectiva, el contexto funciona como marco situacional que condiciona el aprendizaje, haciendo referencia a la comunidad y sus problemáticas, en donde la institución se encuentra inmersa (Nakache, 2004).

En este sentido, se espera que las intervenciones que se llevan a cabo en instituciones educativas se realicen desde una perspectiva interaccionista, en donde se generan condiciones y despliegan oportunidades de aprendizaje. Esto se posibilita a partir de entender las condiciones subjetivas del alumno y las características de la situación pedagógica de forma contextualizada, pensando la singularidad del mismo en su contexto y tomando sus problemáticas como condiciones transitorias, no como algo fijo y determinado (Aizencang, y Bendersky, 2013).

Reflexionando sobre la institución observada, desde la mirada de la directora hay una tendencia a pensar las intervenciones psicoeducativas en esta línea, sin embargo, en el discurso de la docente se evidencia que dichas intervenciones no se pueden sostener en el tiempo, ya sea por las condiciones pedagógicas de esta institución en particular, el limitado espacio físico con el que cuentan y que los modos de intervención del equipo de orientación son poco efectivos. Un ejemplo de esto se da cuando la docente expresa que desde el equipo no brindan propuestas que faciliten el aprendizaje de una alumna que presenta hipoacusia. En este sentido, se vuelve fundamental pensar las intervenciones desde la complejidad situacional, posibilitando a partir de dicha complejidad, una actitud de apertura en la búsqueda de

soluciones posibles, aludiendo a la reflexión y cuestionando clásicas certezas (Aizencang, y Bendersky, 2013).

En otro orden de análisis, a fin de evidenciar la concepción de aprendizaje de la institución analizada, es importante poder reflexionar sobre las diferentes prácticas que realizan para posibilitarlo. Un detalle no menor, es tener presente los métodos de evaluación que sostienen y los acompañamientos que realizan. En este sentido, la docente y la directora mencionan que las evaluaciones tradicionales no sirven, de hecho, ya no las utilizan. Se intenta evaluar el aprendizaje de los alumnos de otras maneras: en proceso. Teniendo en cuenta esto, es importante retomar lo planteado por Perrenoud (2008) quien menciona que la evaluación puede existir, entre otros fines, con el objetivo de certificar los conocimientos adquiridos o más bien estar al servicio del aprendizaje. La primera perspectiva se aleja de lo analizado en las entrevistas ya que piensa a la evaluación en las escuelas como aquello que acredita que los sujetos efectivamente saben y aprendieron. Esta evaluación tradicional es más bien un recuento para clasificar a los alumnos con notas buenas o malas, sancionar errores y no tanto para ver el nivel de conocimientos de cada uno (Perrenoud, 2008). Desde la segunda perspectiva, que se condice a lo planteado por las entrevistadas, se piensa a la evaluación formativa como una modalidad que, si se utiliza, permite tener en cuenta los distintos niveles de aprendizajes. Al trabajar así, se puede reflexionar sobre los errores o dificultades producidos. Ante ello, se darían los instrumentos para poder comprender las equivocaciones, ahondar en las metodologías de trabajo y en los procesos intelectuales de cada alumno. Este abordaje diferente, pareciera ser utilizado por la docente ya que en sus cursos intenta no plantear evaluaciones convencionales, cree que de esa manera no se puede corroborar realmente los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Es por esto que plantea metodologías que estén más relacionadas a lo que a ellos les gusta y les interesa: utiliza animés, obras de teatro, elementos tecnológicos, entre otros.

La escuela analizada, a partir de la idea de inclusión, buscan evaluar a sus alumnos de manera diferente, con elementos y metodologías contextualizadas y de su interés. De acuerdo a esta manera de pensar el aprendizaje, la docente aclara que “La calificación antigua no sirve (...) Si el chico está nervioso y le fue mal, no me parece ponerle una calificación promedio porque ese día se enfermó, no vino o estuvo mal, entonces lo voy evaluando todo el año.” A su vez, esto podría estar de acuerdo con lo que plantea Perrenoud (2008) al decir que diagnosticar o evaluar y etiquetar al alumno con una calificación puntual “buena o mala”, no tiene sentido. Lo importante es realizar una acción para poder profundizar en ello. En esta línea, menciona que lo importante es poder hacer una intervención diferenciada para continuar trabajando, tal como realiza la docente al ir por el curso y revisar si algún alumno tiene inconvenientes, dificultades y necesita un acompañamiento directo. Por otro lado, la directora comenta “Evaluamos al chico en clase, nada que podamos man-

dar a hacer en casa, hay chicos que no tienen wifi, hay chicos que no tienen dispositivos, porque cuidan a los hermanitos etc.” y también hace referencia a que las prácticas sean inclusivas y posibiliten la permanencia. Si algún alumno “no puede” se intenta contextualizar el contenido. En esta línea, se propone que haya un acompañamiento a estas diversas trayectorias educativas para garantizar la permanencia en las escuelas y la efectiva participación de los sujetos en sus procesos de aprendizaje escolar (Aizencang et al, 2008). Ante ello se propone un sistema de acompañamiento en conjunto, entre los estudiantes, los docentes, profesionales de salud, tutores, preceptores, etc. En relación a esto, la orientadora menciona que algunas de las preceptoras “... son las que te cuentan qué pasó tal cosa, como lo podemos solucionar, excelentes son” y a su vez que con un cuaderno van registrando lo que ven en los chicos para pensar cómo ayudarlos. Con estos acompañamientos, se podría decir que los diversos actores escolares procuran acompañar a los alumnos pensando distintas herramientas y prácticas contextualizadas. De acuerdo a esto, cabe decir que este acompañamiento surge por la decisión de intervenir, implicarse, ser parte y lograr algo diferente para que la enseñanza y el aprendizaje escolar tengan centralidad (Aizencang et al, 2008).

Por otra parte, para continuar profundizando sobre el aprendizaje, Terigi (2009) es un autor que plantea pensar el fracaso escolar en una relación conjunta de los alumnos con aquellas condiciones que dan cuenta del aprendizaje escolar. Como bien sucedía en la escuela moderna, el fracaso escolar se descontextualizaba, dejando expuesto al sujeto educativo como único responsable de no adecuarse a lo propuesto desde las instituciones, y los tiempos que eso conlleva. La psicología como respuesta a estas problemáticas se enmarca en lo individual y escisionista. Lo que dice Terigi es que esta psicología va a dar un cambio radical en la manera de trabajar, como ciencia en el ámbito educativo, es decir, desde una mirada interaccionista, situacional. Lo que propone ahora es el estudio del fracaso desde el orden de lo situacional, y no desde un individuo alejado de su realidad, permitiendo así entender a las problemáticas desde un campo más amplio.

El modelo donde trabaja la psicología individualista proviene del modelo médico hegemónico, de ahí su objetivo de aislar y encasillar al distinto, al que no aprende en los tiempos estimados acordes a su edad. La mirada volcada hacia el sujeto estudiantil considerándolo parte de un entorno, permite al docente, al equipo de orientación y mismo a los directivos, que hacen a la institución, ayudar a quien necesite en pos de brindarle herramientas para el aprendizaje escolar y para la vida cotidiana también. En relación a esto que plantea Terigi, cuando se observa la entrevista de la directora se ve reflejado ante la pregunta sobre si hay un cambio en comparación con la escuela de antes, menciona lo siguiente, “Hay un cambio total de paradigma en el enfoque, cambió la manera de enseñar, las prácticas. Nosotros tenemos que buscar prácticas que impacten en el alumno.”,

esta idea de trabajar para el alumno y que el mismo se desarrolle favorablemente en el aprendizaje escolar es un concepto clave que se intenta profundizar.

Maddonna (2014) es una autora que habla de dar lugar a comprender los factores externos que hacen al sujeto educativo. Poder repensar el concepto de fracaso escolar, implica romper con los esquemas determinados por una escuela moderna, que respondió siempre a estándares donde el sujeto estudiantil era objeto de señalización y culpabilización al no enmarcarse en lo esperable, lo adecuado a la "normalidad". Se puede observar cómo la docente en base a sus dichos, propone diversas opciones, teniendo en cuenta lo que se presenta en el contexto de aula y con la población de estudiantes con los que trabaja.

Siguiendo la línea del fracaso escolar, muchas veces esta concepción desde la escuela moderna se justifica desde un desnivel que poseen los alumnos donde las trayectorias escolares, como bien las nombra Terigi (2007) no condicen y no se acoplan a los contextos de los sujetos educativos. Ahora bien, las trayectorias escolares se distinguen entre teóricas y reales. Las primeras responden desde lo lineal y homogéneo, tomando en consideración lo determinado por el sistema educativo. Dentro de estas trayectorias se dan diversas problemáticas a tener en cuenta, una de ellas tiene que ver con el ausentismo, una problemática que impacta directamente en el aprendizaje escolar de los alumnos. Es la directora la que da cuenta de esta dificultad al momento de ser consultada por el aprendizaje de los estudiantes diciendo lo siguiente "La mayoría de las veces que el chico siente que no está o que nosotros percibimos que no está aprendiendo, es por ausentismo. Empiezan a faltar, empiezan a sentir que se desconectan, que no siguen al profesor, que sus compañeros avanzan y ellos no.". Un caso concreto lo trae la docente a la hora de preguntarle por el ausentismo remarcando lo siguiente "Sí, hay varios. No vienen. Algunos tienen problemas familiares, otros no tienen ganas de venir, expresamente uno me manifestó que no tiene ganas de venir. Tengo chicos que trabajan también, entonces llegan a la clase y se duermen.". Por ende, la importancia de saber que existe otro tipo de trayectoria escolar, que lejos de ser lineal y homogénea, viene a romper con lo prefijado; son por el contrario, las trayectorias reales que hablan de una heterogeneidad, poniendo foco en la cotidianeidad del sujeto activo. Es decir, se pueden dar diversas trayectorias en una misma aula, y diversas formas de transitarlas. Dar cuenta de la trayectoria real del alumno, en tanto actor de la institución, permite tomarlo en consideración como alguien que está atravesando una problemática que impacta en su aprendizaje, y lejos de ignorar la demanda, hay que buscar intervenciones que acompañen. Por ejemplo, la orientadora social, al hacer mención al ausentismo, remarca la necesidad de hacer trabajo de campo acompañando a los estudiantes con su entorno social, ya que se ha indicado también que hay familias en situaciones de consumo problemático, por eso la importancia de considerar todo el contexto.

Considerando las trayectorias escolares que forman parte del

dispositivo escolar, dentro del mismo se dan diversas interacciones entre los distintos actores que lo conforman. Teniendo en cuenta lo dicho, es importante tomar el rol del psicólogo como un actor habilitado para dar cuenta de las diversas problemáticas que puedan formar parte del entramado escolar. Es por esto que se proponen modalidades de intervención, como lo plantea Valdez (2001), posibilitando la escucha al sujeto educativo, dando respuestas a las demandas y contextualizando la problemática. Las modalidades de intervención son tres, correctiva, preventiva y enriquecedora; las tres posibilitan que el vínculo a trabajar con los diversos actores sea en conjunto, tomando como punto de partida la situación por la que se encuentra el estudiante observado, sabiendo que se trata de sujetos en interacción con un medio que muchas veces no es lo que se espera o lo que se pretende tomar como normativo. La intervención preventiva explica la detección de las problemáticas de forma anticipada; en la entrevista brindada por la directora, se pudo recabar información en cuanto a intervenciones concretas como la participación del taller de ESI, donde comenta lo siguiente "A su vez hicieron un buzón, donde ellas dejaron preguntas y a la semana siguiente vino el equipo del CAPS y respondieron preguntas anónimas (...) se trabajan otras cuestiones relacionadas con la salud, con el cuerpo, con respetar el cuerpo propio y el ajeno, con respetar la diversidad sexual".

Analizando el discurso de las entrevistas, se puede dar cuenta que desde el trabajo interdisciplinario, tanto del equipo de orientación, como de docentes y directivos, se intentan crear condiciones para garantizar la educación a todos los estudiantes dentro de la institución escolar.

Actualmente se sigue debatiendo como problemática central la cuestión de la enseñanza escolar en sectores vulnerados, en pobreza creciente, y se desconfía en el alcance que tiene la acción educativa sobre dicha población. Al respecto, el equipo de orientación no sólo trabaja escuchando a los estudiantes, sino que incluye a las familias para que se pueda quitar el foco únicamente en ese alumno y la escuela, sino en todo su entorno, propiciando las condiciones para su permanencia en la institución.

Ante esto Baquero (2007) reflexiona proporcionando el concepto de educabilidad o condiciones de educabilidad, entendidas como aquellos aprendizajes, actitudes, hábitos, condiciones de vida, entorno familiar, etc. Siendo éstas, al parecer, condiciones necesarias que requieren los sujetos para ser educados, versión que parece ser heredada de las hipótesis de déficit.

En este sentido, el autor hace hincapié en el problema al que se puede llegar si se atribuyen las causas del fracaso escolar a las condiciones de vida de los estudiantes, generando así una libre responsabilidad política del espacio escolar. Por ello, se destaca en la entrevista al equipo de orientación, este aporte que posibilita abrir las causas de las dificultades de aprendizaje, con trabajo interdisciplinario ya que la docente es quién comunica al equipo cuando algo no marcha como debería ser, generando espacios que permiten la escucha del estudiante, a partir de lo

cual se activan intervenciones según las necesidades de cada sujeto, prestando atención a la singularidad de cada caso.

Perrenoud (1993) plantea que hay que ser conscientes de la importancia de unidades de aprendizajes que no aparecen de manera explícita en las planificaciones de enseñanza pero que son producidos con regularidad en la escuela, es decir, que la escuela también forma miembros plenos de una sociedad. De lo que habla el autor es de lo que él llama currículum oculto, es decir, aquello no dicho que se refiere a condiciones y rutinas que forman parte de la escuela pero que son ajenos a los que la institución conoce y dice querer favorecer. Hace referencia aquellas rutinas de la vida diaria que, dentro de la escuela, hacen que los estudiantes aprendan la socialización, a vivir en un ambiente con población diversa, pero también aprenden a ser juzgados y a obedecer a las autoridades. Tal es el ejemplo que menciona una integrante del equipo de orientación, al decir que los alumnos suelen hacer tareas cotidianas cuando se ausenta algún auxiliar, repartiendo el desayuno, o bien limpiando cuando hace falta.

Esto se vincula a lo que el autor denomina oficio de alumno, en cuanto a mantener una disciplina que respete las normas de la institución, mantener las rutinas cotidianas, adquiriendo un saber hacer, valores y códigos. En la institución que estamos analizando se puede evidenciar esto, donde si bien no siempre se cumple lo que se espera del alumno, ya que, más allá de lo que la docente expresa, en tanto se muestran desganados, se puede dar cuenta de un saber hacer y de valores que van de la mano del oficio de alumno, como por ejemplo, llegar a horario a la escuela, mantenerse en el aula, socializar con el entorno escolar, entre otros.

Conclusión:

A modo de cierre, reflexionando sobre la institución analizada, se puede decir que si bien en el dispositivo escolar todavía operan mecanismos de la escuela moderna, se observan prácticas e intervenciones que se alejan de la lógica tradicional de actuar en una institución. Se infiere una toma de conciencia de las problemáticas actuales por parte de la comunidad educativa, tales como problemas socioeconómicos y culturales, familiares, entre otras, que inciden en el aprendizaje escolar. Desde esta perspectiva, la escuela intentaría trabajar contemplando el contexto para promover y facilitar acciones que garanticen la permanencia de los alumnos y el aprendizaje escolar, como así también las intervenciones ante las problemáticas mencionadas. Este abordaje apunta a un trabajo colectivo entre alumnos, familias, docentes y demás miembros de la institución.

A partir de lo expuesto, la institución entiende al sujeto como sujeto activo dentro de los procesos de aprendizaje escolar, atravesado por un entramado de relaciones en situación. Para finalizar, resulta interesante reflexionar acerca de cómo esta experiencia en el campo educativo ha permitido un replanteo propio sobre las prácticas, discursos, metodologías y perspectivas posibles de adoptar como profesionales psi. Desde este lugar,

se posibilitará una respuesta colectiva y contextualizada, que se aleje de una lógica de abordajes individuales y clásicos. A su vez, esto se ve atravesado por la idea de pensar al alumno como sujeto en crecimiento y constante transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013) Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan, Cap. 1. Buenos Aires, Manantial (Unidad IV).
- 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.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos N° 2. Apuntes.UTE/CTERA. Buenos Aires.
- Baquero, R. (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi y Schlemenson (comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional. Buenos Aires: Noveduc.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1989) En la vida diez, en la escuela cero. Conclusiones. México: Siglo XXI.
- García, R. (2006) Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Introducción General (pp. 13-36). Barcelona: Gedisa.
- Maddonni, P. (2014) El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Prólogo, Introducción y Cap. 2. Buenos Aires, Paidós.
- Nakache, D. (2004) "El aprendizaje en la perspectiva contextualista". En Elichiry, N. (Comp.) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial.
- Perrenoud, P. (1993) La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata. [Caps. 7 y 8].
- Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Introducción. Buenos Aires Colihue.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso M. La escuela moderna como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la dimensión psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. Revista Iberoamericana de Educación, (50), pp. 23-39. Recuperado en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>
- Valdez, D. (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Elichiry (Comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba-JVE.
- Zimmerman, M. (2001) "Las teorías psicológicas y el campo educativo: una relación en debate". En: Elichiry, N.(Comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires, EUDEBA, JVE.

INTERRELACIONES ENTRE ACTO PEDAGÓGICO Y LAZO SOCIAL. LECTURAS DESDE EL ENCIERRO

Ramos, Mónica Silvia
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Abordar una didáctica implica una manera de leer, de comprender situaciones. Lejos de una visión única o cerrada, esto permite el surgimiento de un encuentro que privilegia el entorno. En este marco, la propuesta es pensar el Acto Pedagógico. Esa relación en un espacio y un tiempo, con una identidad que le es propia, es causa de vinculaciones entre lo singular y el entorno social, sosteniendo una nueva terceridad. Lo pedagógico pasa a ser transmisor de significados ajenos a lo meramente educativo. La posibilidad de acción de los sujetos gana así una lectura transformadora. Viabiliza un juego dialéctico para la conflictiva de las interrelaciones. Pero también, a partir del análisis de las prácticas educativas, descubre un escenario en el que el plano psíquico da cuenta de las construcciones inconscientes fruto de las representaciones, frustraciones, imagos de esos espacios entre-lugares.

Palabras clave

Acto Pedagógico - Vínculo - Intramuros - Lazo social

ABSTRACT

INTERRELATIONSHIPS BETWEEN PEDAGOGICAL ACT AND SOCIAL BOND. READINGS FROM THE CONFINEMENT

Approaching a didactics implies a way of reading, of understanding situations. Far from a single or closed vision, this allows the emergence of an encounter that privileges the environment. In this framework, the proposal is to think about the Pedagogical Act. Relationship in a time and space, with an own identity is the cause of connections between the singularity and the social environment, sustaining a new entailment. Pedagogical becomes a transmitter of meanings other than the merely educational. The possibility of action of the subjects gains a transformative reading. It enables a dialectical game for the conflict of interrelations. But also, from the analysis of educational practices, it discovers a space in which the psychic plane accounts for the unconscious constructions resulting from the representations, frustrations, imagos of those spaces between places.

Keywords

Pedagogical Act - Bond - Confinement - Social bond

Introducción

Al transitar el “entretejido” del acto pedagógico y su producción de relaciones entre el sujeto y los otros, surge la pregunta sobre la asequibilidad de una forma diferente de vinculación con otros significativos. Desde aquí se puede pensar en los procesos y diálogos subjetivos en un espacio preciso, generado por el *acto pedagógico*, el que podría sustentar el “aprendizaje” de una vincularidad diferente.

Como modelo de interacción mediada en este caso por la experiencia pedagógica intramuros, la reflexión lleva a indagar sobre posibles repercusiones en lo vincular. Análisis de relatos de vida de estudiantes privados de libertad, alojados en el ámbito metropolitano dentro del Programa UBA XXII de Educación en Cárceles; el trabajo sobre los discursos y los recursos con los que se cuentan, una lectura sobre sus lazos sociales y los impactos supuestos del encierro, todo lo que lleva a procurar una comprensión del encuentro pedagógico en la tarea educativa.

Las conjeturas iniciales de este trabajo indagan en las dimensiones de la transmisión y generación de un lazo social, con base en la noción de *Acto pedagógico* (Souto, 2007), noción aquí pensada en su desarrollo en el ámbito de la privación de libertad ambulatoria con adultos, en un entorno pedagógico. Así, cabe preguntar por la posibilidad de que, a través de este *acto*, surja un “aprendizaje” de formato diferente en la vincularidad, traspolada ahora a una interacción que muchas veces se muestra propia de otros lazos sociales.

Cuando lo subjetivo ingresa de la mano de lo pedagógico. Una viñeta

La viñeta que sigue responde al recorte de lo trabajado oportunamente en el espacio de un taller de metodología de estudio, como actividad extracurricular. Dicha actividad se desarrolla en el Centro Universitario Devoto, ubicado en la unidad penitenciaria metropolitana de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el cual se despliega el Programa UBA XXII, Educación en Cárceles. Se toman fragmentos de una entrevista realizada oportunamente a una de las docentes, junto con un recorte de una situación del taller en el que participa V, estudiante de la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y de lo producido a partir de la interacción con sus compañeros. Surgió así la idea de analizar si el espacio del acto pedagógico como encuentro subjetivo puede impactar en lo que a simple vista pareciera ir por fuera del ámbito educativo. O si por el contrario,

podría ser ese un intersticio para pensar nuevas modalidades de vinculación. Algunos fragmentos de la entrevista a una docente:

“Al principio trabajábamos casi solamente con material de estudio de materias... Y lo que era casi solo metodología de estudio, buscar ideas principales, qué subrayar, qué no, cómo hacer resúmenes o mapas conceptuales, empezó a parecer una mezcla de taller de lectura y comprensión, con taller de redacción y escritura...”

Había un par de chicos que escribían cuentos y los empezaron a traer. Eso sirvió para que los demás se largaran a escribir también. ¡Fue como si todo se diese vuelta! En vez de empezar por la gramática, la metodología y lo que yo traía al principio, se hizo al revés: de sus lecturas, de intereses en temas de sus carreras aunque no sea de una materia, de sus cuentos, poemas, pasamos a buscar las ideas principales, las nociones y conceptos, la redacción.”

Lo que era pasatiempo de alguno de los estudiantes como escribir cuentos y poemas, produjo un conocimiento que por otros medios era difícil de conceptualizar para algunos. El “*darse vuelta*” no remite a que se haya desvirtuado el sentido inicial, sino que hay una resignificación, un recupero de esas producciones personales que abre a nuevas posibilidades. Empieza un devenir de lo subjetivo que pasa por todos los integrantes de la tarea pedagógica: docente, estudiantes, contenido.

Al incorporar esos saberes se produjo un nuevo sentido a lo que la docente y su metodología proponían de antemano y que parecía completamente ajeno al grupo:

“...lo convencieron [a V] de escribirle a una de sus hijas... le decían que a lo mejor así podría revincularse. Porque... no se animaba a hablarle, llamaba y cortaba. Los otros, ya cansados de que no pueda hacer nada le insistieron y terminó escribiéndole un cuento, un relato de ficción... Pero que hablaba de él. Y una carta que después le mandó. Lamentablemente, no llegó a ablandar a la hija, pero se animó. ¡Es decir que su vida se metió en la actividad que quiso ser solamente académica en su origen!”

“... su vida se metió en la actividad...”. Algo que hace a lo particular del estudiante como escribir un cuento hizo circular un conocimiento diferente, sostenido por el encuentro entre docente y estudiantes. Hubo allí un saber hacer para dar lugar a una nueva experiencia lograda.

Un Acto Pedagógico haciendo lazo social

El taller comenzó como tarea didáctica con la finalidad inicial de trabajar cuestiones de escritura y métodos de estudio. Uno de los integrantes le propone a V la “tarea” de dedicarse a escribir, pero esta vez a su hija.

Diana Mazza (Souto, 2007, p. 307) toma la idea de *ámbito* para dar cuenta de la diversidad de elementos en la constitución del

terreno interpersonal, grupal, social. De esta forma, *ámbito* se define como situación que desde lo pedagógico se leerá como “*situación de clase*”, conformada en interrelación, sucediendo en un tiempo y espacio determinados.

Aún más, en el espacio de la privación de libertad, la noción de ámbito decripta considera también al contexto predominante. Parafraseando a Filloux (Souto, 2007), ya no un abordaje pedagógico de los vínculos sino una situación pedagógica centrada en los vínculos, como acercamiento que escape a una homogeneidad. Al decir de Souto, lo que defina una situación de enseñanza será que la existencia de una actividad constituya un *acto*. **Acto pedagógico** será aquel ámbito en el que distintos planos se entrecrucen en un escenario de puesta en escena de conductas que dejan de manifiesto diferentes niveles de relaciones y de análisis. Todo este juego de relaciones transforma el hecho educativo en un sistema de complejizaciones. El acto pedagógico se sostiene en un tiempo histórico-social desplegándose, a la vez, en un escenario imaginario.

Las instituciones absolutizantes pueden leerse como propiciadoras de una desafiliación, como elemento de riesgo y amenaza de caída del tejido social; del quiebre del contexto desocializando al sujeto de sus redes sociales que podrían obrar como trama de pertenencia en el extramuros.

El aislamiento puede apadrinar individuos andando por un camino vacío. Pero si la mirada - y la praxis - del otro lo intercepta subjetivándolo, lo configura como parte importante, como elemento necesario para el proceso del acto pedagógico. Así, este acto *crea*, a la vez que conforma sujetos. Sujetos parte en un lazo social. Sujetos sociales que pueden interrelacionarse a partir de opciones propias, subjetivas.

El **acto pedagógico** tiene en cuenta las relaciones existentes entre *el enseñante, quien aprende, los contenidos y el entorno*. Interactuando en distintas esferas, principalmente por la afectiva, emocional, social, cognitivo. Para la investigadora y pedagoga argentina mencionada el acto pedagógico será un campo de estudio de *una* didáctica puntual que, a su vez, albergue acciones pedagógicas concretas. No habla de *la* didáctica, sino de *una* que habilita un encuentro surgido en la gestión de aprender pero rodeado, implicado por lo que hace a la reunión de al menos dos personas. Concurrencia de *subjetividades*. A partir de esta posibilidad de encuentro se puede llegar un acercamiento entre sujetos que haga de la práctica una acción generadora de lugares, construcciones, reflexiones. Esto no es sino en la interacción de los partenaires de la acción educativa con un tercer elemento, el *contenido*. Enlazado este por lo cognitivo, afectivo y social. Así se particulariza y se transforma a su vez en un proceso: *es* en acto. Lejos de instalarse como una praxis cristalizada, es un devenir que circula en la relación entre los elementos (educador, estudiante, conocimiento): “... cada uno es para el otro como él mismo. Se establece así un vínculo humano” (Souto, 2007, p. 42). El acto pedagógico viene a proponerse como

mediador y, a la vez, receptor de la mediación y acción del otro. Hay una interrelación continua, facilitada por acción de cada uno de los elementos.

No se trata de un poder lineal, sino que el acto pedagógico “contiene” los vericuetos que organizan el campo social. Así, lo social empezará a poner un nuevo contenido en lo educativo. Crea nuevos sentidos en relación con lo intitucional pero especialmente, en las relaciones de poder que predominen en estas últimas. Marta Souto (2007) menciona al pedagogo francés Jacques Ardoino para dar cuenta de la implicación en el *acto pedagógico* al plantear que se trata de un poder sobre el otro y sobre sí mismo. Poder que produce, transforma y causa sobre el acto, propio y de sus partenaires.

Tanto el estudiante como quien enseña interactúan desde su propio bagaje de sus “yoes sociales”. El *acto pedagógico* es acto social de educar, develando lo ilusorio de una posible neutralidad.

Sin que los sujetos puedan percibirse como sujetos sociales, el contexto puede avanzar también en este campo sin necesariamente albergar subjetividades, obstaculizando la progresión del lazo social. En el sujeto, la ausencia de lazo social -subjetivante- no es inocua. Lo ausente, paradójicamente, puede muchas veces tener mayor poder de presencia. A diario, nos lo muestran las instituciones totalizadoras.

Los “entre-lugares”. A modo de conclusión...

¿Qué es lo que puede hacer del *acto pedagógico* un generador de lazo social, a su vez productor de significaciones?

¿Podría así lo pedagógico producir una interacción diferente con otros significativos? En este sentido, ¿este acto pedagógico podría atravesar lo meramente educativo, lo que en el encierro arrojaría luz sobre nuevos y otros lugares que lograrían acallar en parte al confinamiento? Confinamiento este que subsiste a costa de ganar la anulación misma de identidades, heterogeneidades.

En la dinámica de la praxis pedagógica, los “entre-lugares” se consolidan en el propio devenir del acto pedagógico. En estos entramados, el yo social puede adueñarse de un proyecto vital que reviva lo que el encierro cancela: un lazo social novedoso, diferente entre sujetos y sus otros significativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arteaga Botello, N. (septiembre-diciembre de 2008) Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica*, 23(68), 151-175.
- Canciano E., Serra, M. (2006) *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Castel, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2013) *Manual de investigación cualitativa. Estrategias de intervención cualitativa* (Vol. III). Barcelona: Gedisa.
- Halperin, L. (s.f.) *Acariciando lo Áspero. El blog de Leandro Halperin*. Obtenido de <http://leandrohalperin.wordpress.com>
- Han, B. (2018c) *Topología de la violencia*. Buenos Aires: Herder.
- Mazza, D. (2002) Formación de docentes desde una perspectiva clínica. Análisis de un caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. (20. Año X), 41-47.
- Mazza, D. (2013) *La tarea de la Universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montenegro, R. (2010) La desafiliación social y el cuidado de sí. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.
- Muñoz, C. (2018) Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y Vínculos*(1), 60-75.
- Samaja, J. (1998) *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de una investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Souto, M. (2007) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2017) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA SOLIDARIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CLAVE DE INCLUSIÓN Y AMPLIACIÓN DE DERECHOS

Rapossi, Silvina

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos pensar a las prácticas sociales educativas desarrolladas en entornos híbridos y virtuales como estrategias potentes orientadas a recrear condiciones de educabilidad, ampliación de derechos, afiliación del estudiante y sostenimiento de trayectorias educativas. Proponemos repensar las prácticas sociales educativas como posibilitadoras de entramados que enhebran la afiliación de los estudiantes y el sostenimiento y acompañamiento de sus trayectorias estudiantiles a través de experiencias de aprendizaje y servicio solidario construidas en el marco de la tecnología educativa resiliente y solidaria. Las estrategias diseñadas para el alojamiento de sus subjetividades y sostenimiento de las trayectorias educativa singulares resulten apropiadas para construir puentes, para propiciar nuevos posibles, entramando miradas que eviten reponer desigualdades.

Palabras clave

Aprendizaje servicio - Inclusión educativa - Afiliación - Tecnología educativa

ABSTRACT

SERVICE-LEARNING AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION IN TERMS OF INCLUSION AND EXPANSION OF RIGHTS
In this paper we propose to think of educational social practices developed in hybrid and virtual environments as powerful strategies aimed at recreating conditions of educability, expansion of rights, student affiliation and sustainability of educational trajectories. The purpose of this approach is to rethink educational social practices as enablers of networks that thread the affiliation of students and the support and accompaniment of their student trajectories through learning experiences and solidarity service built within the framework of resilient and supportive educational technology. The strategies designed for the accommodation of their subjectivities and the support of their unique educational trajectories are appropriate to build bridges, to promote new possibilities, weaving together perspectives that avoid the repositioning of inequalities

Keywords

Service learning - Inclusive education - Membership - Educational technology

A través de este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la potencialidad de las prácticas sociales educativas desarrolladas en entornos híbridos y virtuales y en el marco del aprendizaje-servicio como estrategias potentes orientadas a recrear condiciones de educabilidad, ampliación de derechos, afiliación del estudiante y sostenimiento de trayectorias educativas.

El propósito de este abordaje consiste en repensar las prácticas sociales educativas como posibilitadoras de entramados que enhebran la afiliación de los estudiantes y el sostenimiento y acompañamiento de sus trayectorias estudiantiles a través de experiencias de aprendizaje y servicio solidario construidas en el marco de la tecnología educativa resiliente y solidaria. Consideramos indispensable que las estrategias diseñadas para el alojamiento de sus subjetividades y sostenimiento de las trayectorias educativa singulares resulten apropiadas para construir puentes, para propiciar nuevos posibles, entramando miradas que eviten reponer desigualdades.

Esta iniciativa se encuadra en el modelo de aprendizaje-servicio que constituyen un modo de contribuir a la satisfacción de las necesidades de las comunidades a través de la participación activa de los estudiantes, quienes aplican sus conocimientos en la resolución de demandas reales y, a la vez, vivencian una experiencia de aprendizaje situado y solidario.

“La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar.” (Tapia, N., 2008)

Estos proyectos contemplan un uso intensivo de las TICs para organizar información y contribuir a desarrollar herramientas de pensamiento crítico y mejores instrumentos para evaluar las prácticas, revelando el aprendizaje invisible que ocurre en los proyectos solidarios. El desafío consiste en “habilitar espacios para visibilizar lo invisibilizado, implicarse recíprocamente, consustanciarse en lo común sin reducir lo diferente, sentirse iguales en la diversidad de lo singular.” (Erausquin, 2019)

Esta decisión reconoce su fundamente en el hecho de que “las redes que allí se crean aumentan la interacción social basada en intereses comunes, lo que beneficia tanto la motivación como el aprendizaje y el desarrollo de actitudes solidarias, pro-

moviendo la construcción colaborativa de conocimientos. Esto, naturalmente, genera nuevos roles para los usuarios de la red y una mayor necesidad de integración entre los estudiantes, con sus docentes y con toda la comunidad en general” (Tapia, 2020) “La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.” (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, París, 1998)

Las prácticas sociales educativas, en el marco del aprendizaje-servicio pueden transformarse en verdaderas experiencias de aprendizaje que vehiculen espacios de renovación pedagógica y de sostenimiento de trayectorias educativa en escenarios pos-pandémicos.

“Enseñar y aprender en entornos virtuales demanda una reflexión acerca de la manera en la que se entran los aprendizajes con las competencias digitales, los modos de apropiación y participación y las condiciones de acceso y uso y la forma en la que se entrelazan esas mediaciones, imbricándose como hebras de un tejido y constituyendo a la vez el tejido mismo.” (Nakache, D. 2004)

Consideramos necesario contribuir, desde nuestro rol docente y en el espacio institucional de la universidad a la gestación de experiencias de aprendizajes y espacios curriculares, a través de los cuales, nuestros estudiantes, se impliquen en prácticas que “promueve la articulación de su diseño académico con la resolución de problemas sociales relevantes, favoreciendo la formación integral y la producción social del conocimiento.” (Errenguerena, F. 2020)

Las experiencias educativas de aprendizaje y servicio como herramienta de inclusión y en clave de ampliación de derechos.

En este trabajo, pretendemos poner en tensión la noción de inclusión que repone la lógica del afuera y del adentro para enfatizar en la aptitud de las experiencias de aprendizaje surgidas como prácticas sociales educativas en el marco del aprendizaje y servicio social implementadas en entornos virtuales o híbridos. Durante la crisis sanitaria, las estrategias de enseñanza y las experiencias de aprendizaje que se conjugaron en escenarios concebidos en el marco de la educación remota de emergencia repusieron las tensiones entre participación efectiva de los estudiantes y desigualdades tecnológicas.

Este emergente, fruto de la contingencia, nos interpela en repensar las prácticas sociales educativas como posibilitadoras de entramados que enhebran la afiliación de los estudiantes y el sostenimiento y acompañamiento de sus trayectorias estudiantiles inscriptas en propuestas concebidas desde la tecnología educativa resiliente y solidaria. A los fines de este trabajo, defi-

nimos el Aprendizaje y Servicio Solidario como el “movimiento pedagógico innovador que promueve actividades estudiantiles solidarias en que los conocimientos se aplican a la resolución de problemáticas y necesidades concretas de la comunidad.” (Tapia y Peregalli, 2020)

Esta articulación entre tecnología y participación contribuye a resolver problemáticas actuales enfatizando en la ampliación de derechos y no en la reproducción de desigualdades estructurales. “Nuevos interrogantes se nutren de escenas en las que somos fuertemente interpelados por las condiciones de la época: nuevas adolescencias, nuevas escuelas, nuevos adultos, nuevas configuraciones de la autoridad, nuevas incertidumbres.” (Benasayag, 2010)

Comprender otras lógicas de producción de conocimiento en el encuentro con el otro, resulta imperioso. Y es en este intento por explicar el encuentro con el otro es que cobra sentido la pregunta acerca de la igualdad en la diversidad y de la diversidad en la igualdad. Esos otros con los que interacciona son estudiantes como él, pero a la vez son otros. Dice Krotz (1999) que “le parecen tan similares al ser propio que toda diversidad observable puede ser comparado con lo acostumbrado y que, sin embargo, son tan distintos que la comparación se vuelve reto teórico y práctico.”

Pardo Kuklinsky y Cobo (2020:8) señalan que: “este enclaustramiento global también representa una gran oportunidad para quienes promovemos que los docentes universitarios dejen de ser meros divulgadores de contenidos y se transformen en diseñadores de experiencias de aprendizaje.

Las prácticas sociales educativas

La Resolución 520/2010 de la Universidad de Buenos Aires establece que son “propuestas pedagógicas que privilegian la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto en el campo social, atendiendo las necesidades curriculares y de la comunidad, siendo por ello actividades de aprendizaje y de servicio.”

En este nuevo escenario pos-pandémico, en el que resulta necesario contemplar nuevos modos de aprender, de participar, de construir conocimientos, de circulación de saberes y condiciones de transmisión en el marco de trayectorias educativas singulares que dan cuenta de recorridos heterogéneos, deviene necesario concebir experiencias de aprendizaje que no reproduzcan ni profundicen las desigualdades sociales, sino que, por el contrario empoderen a los ingresantes y a través de ellos, robustezcan los lazos de la universidad con la comunidad.

Los procesos de articulación y afiliación en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires: tierra de oportunidades.

Coulon (1997) entiende la afiliación como la construcción del oficio del estudiante, una construcción que implica un aspecto institucional y un aspecto intelectual y que refiere a la adquisición de un estatus social nuevo. El alumno que entra a la univer-

sidad para ser estudiante debe adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, aprender a utilizar sus instituciones y asimilar sus rutinas. Esta adaptación supone un aprendizaje, que imbrica tanto las capacidades personales, las que el discente trae de sus experiencias académicas anteriores y de los mecanismos de anclaje que provee la institución a la que ingresa.

Este proceso, que supone un aprendizaje articulador de capacidades personales, recursos cognoscitivos, experiencias académicas previas, la mediación de artefactos culturales, interacciones y reglas institucionales, resulta clave y requiere ser abordado de manera situada y en contexto.

En el escenario de transición del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires resultaría potente indagar acerca de la efectiva construcción de ambientes capaces de brindar herramientas que contribuyan a mejorar las condiciones de acceso tecnológico combinadas con estrategias orientadas a fortalecer el sentido de pertenencia institucional, incrementar la participación de lxs estudiantes a través de proyectos que promuevan su implicación en la resolución de problemáticas reales de una comunidad específica. Este entramado, que se inscribe en el paradigma de la complejidad, favorecerá el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes y la habilitación de todas las voces y miradas, para reconocerlas en su diversidad como riqueza, e incluirlas en la co-configuración de saberes y experiencias.

Tapia (2008) sostiene que “en este tipo de experiencias se verifica un movimiento dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social, que tiene un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento.

Recuperamos la voz de Frigerio (2003) quien afirma que: “asistimos de tiempo en tiempo a episodios de desmoronamiento de formas organizacionales que arrastran en su derrumbe ordenes simbólicos y constituyen a los imaginarios que las soñaron en fantasmas de otros tiempos.” De alguna manera, el Ciclo Básico Común emergió entre los escombros de un modelo de universidad elitista y expulsiva y en su diseño es posible identificar rasgos de una nueva arquitectura, más horizontal, participativa, orientada a alojar subjetividades. No obstante, deviene aún necesario co-construir un espacio de reflexión situado, interdisciplinario, compartido en el que se entremen miradas, voces, experiencias y saberes para “establecer vinculaciones e intercambios dialógicos entre las disciplinas sociales” Es preciso propender a la “apropiación de los significados culturales, involucrar distintas dimensiones de análisis: psicológicas, culturales e institucionales.” (Wertsch, 1998)

Entendemos que, si no se diseñan estrategias en el marco de una política educativa que propicie experiencias de aprendizaje situadas que posibiliten la participación efectiva de todas y todos los estudiantes, a partir de la mejora sustantiva de las condiciones de acceso, uso y apropiación de la tecnología, la igualdad de oportunidades se transformará en una mera declaración formal de buenas intenciones. Reconocer la existencia de la brecha digital asociada con las desigualdades sociales constituye el punto

de partida para concebir una política educativa potente y efectiva orientada a garantizar y ampliar el derecho a aprender.

David Buckingham (2008) plantea que: “la nueva brecha digital consiste en la separación que hay entre las prácticas que los estudiantes realizan en la escuela y las actividades que realizan en la casa o en otros ámbitos extraescolares”.

Poner en tensión los modos de aprender en entornos atravesados por la tecnología presupone necesariamente poner a disposición de lxs estudiantes la infraestructura necesaria para participar de las experiencias de aprendizaje, lo que contribuirá al sostenimiento de sus trayectorias educativas y a fortalecer sus procesos de afiliación. Lo contrario, probablemente intensifique la desafiliación.

Entendemos que el diálogo fecundo de los sujetos favorecerá la habilitación y emergencia de todas las voces y miradas, en su diversidad como riqueza, e incluirlas en la co-configuración de saberes y experiencias, dado que “la condición de aprendizaje situado se relaciona con la idea de cognición distribuida y toma en cuenta “historia”, filiaciones” y fondos de conocimiento” (Elichiry, 2019)

El desafío actual de las políticas educativas y de las intervenciones psicoeducativas diseñadas por las instituciones consiste en poner en diálogo a las interacciones de los sistemas de actividad con la apropiación de tecnologías en el entramado de los aprendizajes.

Castel demarca la *desafiliación*, como dimensión simbólica de la exclusión, la cual nos permite visualizar la vulnerabilidad a la cual están expuestas las escuelas en la actualidad con las situaciones relacionales inestables que se promueven. El gran peligro es que, en ese proceso de degradación, las personas queden atomizadas y desvinculadas. (Elichiry, 2019)

En este orden de ideas es que percibimos la riqueza y potencia de una experiencia de aprendizaje solidaria destinado para atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad, y no sólo para ella, sino protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, -articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje, es decir involucrando los contenidos curriculares, reflexión sobre la práctica, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, e investigación vinculada a la práctica solidaria. (Tapia y Peregalli, 2020)

Las contribuciones que estas prácticas producen en términos de ampliación de derechos, democratización en el acceso a la Universidad, en sintonía con el alojamiento de subjetividades y la producción de sentido de los aprendizajes, resultan significativas. Estas experiencias concebidas desde la tecnología educativa solidaria, resiliente y ecológica desafían la capacidad de crear y usar información para acrecentar el aprendizaje, el servicio y la solidaridad en un mundo complejo. “Es en tiempos de profundas crisis cuando se evidencia y pone a prueba la capacidad que poseen los Estados, las instituciones y las organizaciones para aprender y seguir innovando.” (Tapia y Peregalli, 2020)

Conclusión

El desafío actual consiste en “poner el foco en observar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes en lugar de los resultados del aprendizaje, de ese modo la enseñanza puede ayudar a desarrollar el potencial del alumnado.” Geertz, C. (2019)

La mirada que proponemos nos interpela a reflexionar sobre el entramado de la articulación de niveles educativo, la afiliación del estudiante y las trayectorias escolares reales en un contexto de desigualdad de acceso y uso de la tecnología.

La ampliación de derechos requiere, en el escenario actual, sin dudas, de implicación, de apropiación y de compromisos interpersonales asociados a la participación tendiente a superar la dialéctica del afuera y el adentro en materia de inclusión educativa y de acceso a la tecnología.

Quizás debamos dejar de enfatizar en las obtener respuestas y debamos focalizarnos en problematizar la pregunta, habilitando voces y perspectivas, apropiándonos de significados y de sentidos y creando nuevos, apelando a lo colectivo.

Las instituciones universitarias deben tender a comprender la naturaleza compleja del problema y los cambios a partir de los cuales se dimensionará la su solución. (Gibbons, M. 1994)

Al ponernos en diálogo con la comunidad, al establecer el espacio real como espacio de aprendizaje, la comunidad científica puede reconocer lenguajes y modos de producir conocimientos diversos; puede no sólo describir e investigar sino también validar y aprender de los saberes populares. En este sentido, la Universidad no sólo enseña y “divulga” hacia la comunidad, sino también aprende de ella. (EDUSOL, 2005)

Una política educativa de ampliación de derechos requiere de estrategias diseñadas apropiadas para construir puentes, para propiciar nuevos posibles, entramando miradas que eviten reponer desigualdades. Para ello, resulta necesario considerar las marcas distintivas de la pandemia a partir de las restricciones impuestas por la brecha digital que reflejan desigualdades tecnológicas profundas asociadas a la desigualdad social.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrué, C., Regatky, M., Hojman Sirvent, G. (2020) de la inclusión a la participación: una experiencia de extensión universitaria. En Elichiry N. comp. Aprendizajes en la universidad. Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimiento. Argentina. Buenos Aires. JVE-UBA Facultad de Psicología.
- Buckingham, D. (2008b) “Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital”, *El Monitor de la Educación*, 5ª época, N° 18, septiembre. Disponible en: http://materiales.infed.edu.ar/postitulo/pres_oct15/p-tm/Buckingham-ElMonitorNro_18-pag27a30.pdf (última consulta: febrero de 2020).
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*, Cap XI. Madrid: Morata.
- Elichiry, N. (2018) *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Erreguerena, F. (2020) *Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas*. En *Revista Masquedós* N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Frigerio, G. (2003) *Bosquejos conceptuales sobre las instituciones*. Ensayo.
- Geertz, C. (2019) *Reflexiones acerca de los procesos de producción de desigualdades escolares*. Presentación en Panel 3: Interpretar la escuela como territorio en disputa -FFyL-UBA-.
- Krotz, E. (1999) “Alteridad y pregunta antropológica”. En *Constructores de otredad*. Antropofagia, Buenos Aires. pp.16-21.
- Lins Ribeiro, G. (1999) *Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica*. En Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Eudeba, 1999, IV: 192-198.
- Nakache, D. (2004) *El aprendizaje en las perspectivas contextualistas* en: Elichiry N. comp. *Aprendizajes escolares* Desarrollos en Psicología Educativa. Bs. As. Manantial.
- Pardo Kuklinski, H., Cobo, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona.
- Rogoff, B. (1997) *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En: J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 120-128). Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Tapia, M. (2000) *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.R. y Peregalli, A. (2020) *Aprender, servir y ser solidarios en tiempos de pandemias*. RIDAS, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 49-61. DOI10.1344/RIDAS2020.10.5
- Tapia, N. (2008) *Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior*. En *El aprendizaje-servicio en la Educación Superior* (p. 11-33) (Eudeba).

EL TRABAJO DOCENTE. CAMBIOS COYUNTURALES E IMPACTO SUBJETIVO

Rizzotto, Martin Salvador

Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Rosario, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe dentro de una investigación más amplia que se está realizando desde la Cátedra Psicología en el Trabajo de la Facultad de Psicología, UNR y más específicamente dentro de un trabajo de investigación que vengo desarrollando como becario del CIN. La docencia, en tanto trabajo, es un fenómeno complejo que abarca procesos colectivos en un contexto social que aumenta cada día el nivel de sus demandas. Concebido como un tipo particular de trabajo, constituye una práctica que se inscribe en las lógicas de la institución educativa. Se abordan las peculiaridades de este trabajo y su impacto subjetivo ya que la actividad no se reduce a la formación sino que también aparecen otras exigencias. El análisis se centra en diferentes aspectos que hacen del trabajo docente una práctica compleja, heterogénea y específica que es vivida y percibida diferencialmente en función de sus particulares posiciones en el campo formativo y laboral.

Palabras clave

Docencia - Trabajo - Subjetividad

ABSTRACT

THE TEACHING WORK. SITUATION CHANGES AND SUBJECTIVE IMPACT

The present work is part of a broader investigation that is being carried out from the Psychology at Work Chair of the Faculty of Psychology, UNR and more specifically within a research work that I have been developing as a CIN fellow. Teaching, as work, is a complex phenomenon that encompasses collective processes in a social context that increases the level of its demands every day. Conceived as a particular type of work, it constitutes a practice that is part of the logic of the educational institution. The peculiarities of this work and its subjective impact are addressed since the activity is not reduced to training but other demands also appear. The analysis focuses on different aspects that make teaching work a complex, heterogeneous and specific practice that is lived and perceived differently depending on their particular positions in the training and work field.

Keywords

Teaching - Work - Subjectivity

El trabajo constituye un importante factor de la calidad de vida, entendiéndose como el grado de satisfacción y bienestar físico, psicológico y social experimentado por las personas en su puesto de trabajo. Abarca una doble dimensión:

- objetiva, relacionada con las condiciones de trabajo.
- subjetiva, asociada a las percepciones y valoraciones sobre la propia experiencia laboral.

La pandemia reviste sin dudas las características de un verdadero *acontecimiento*, aquello que Badiou (1999) describió como ruptura de un ordenamiento previo, interrupción inédita de una serie de organizadores lógicos como el tiempo, el espacio, los modos de relacionarnos y el sentido de lo que hacemos y producimos cotidianamente. Lo presencial dio paso a lo virtual. Un verdadero quiebre que requirió estrategias nuevas y lo que antes era complemento se transformó en una modalidad casi única para poder continuar las clases.

El aula siempre ha sido el lugar privilegiado para la construcción del conocimiento, ha representado el espacio de formación per se. Constituye un espacio en el que conviven encuadres de disciplinamiento que regulan la interacción, miradas homogeneizantes y estandarizantes de la enseñanza y discursos de poder que fueron más rigurosos hasta mediados del siglo XX. Pero el aula no solo es un escenario formal de la educación privilegiado en la modernidad, es además una categoría social, poblada de significados para ordenar el tiempo, el discurso y el contenido formal de la enseñanza. Es además el lugar de la subjetivación de la experiencia. En la cotidianidad del acto educativo está presente el componente subjetivo en un proceso de repliegue y despliegue de la subjetividad.

Hoy, algunas cosas se están modificando y la mirada estática del aula está siendo resignificada en el sentido de que enseñar ya no debería ser una mera actividad transmisiva y el profesor único garante del aprendizaje. El espacio de formación trascendió el espacio físico del aula y dio paso al saber en otros lugares y bajo dinámicas metodológicas distintas. La enseñanza descentraliza sus escenarios y se proyecta fuera del aula, procurando nuevos discursos y una responsabilidad compartida con los estudiantes, como constructores autónomos de su conocimiento. La particularidad de estos modelos pedagógicos llamados "pirámide invertida", permiten fomentar espacios de interacción más productivos.

Espacio-tiempo

Las actividades asincrónicas permiten un tiempo y espacio para enseñar que rompe con la coincidencia y simultaneidad presencial. La virtualidad trasciende las coordenadas espacio temporales tradicionales. Entre las ventajas, suele señalarse el poder superar la barrera de la distancia y la rigidez de los horarios. La ventaja, entre otras, es que se siente que se invaden espacios y tiempos personales, los límites de la privacidad. Esta situación produce también nuevos sentimientos.

La ruptura de las referencias espacio temporales generó incertidumbre pero también indiscriminación entre tiempo de trabajo y ocio, tiempo de trabajo y rutinas familiares, etc. El tiempo-espacio social del hogar que se comparte desdibuja lo privado, lo público y lo íntimo. Implica una dinámica diferente y muchas veces superposición de actividades.

“Se me complicó con mi bebé, con la convivencia... yo no puedo explicarle que se debe mantenerse alejada mientras grabo una clase o la estoy dando en simultáneo porque es muy chiquita. Y en algunos momentos por el ASPO, no tuve a nadie que la cuidara, así que más de una vez salió en cámara, y me interrumpió también por sus berrinches. Me daba vergüenza, pero les alumnos re comprensivos! Yo también escuché discusiones! Eso es lo malo de la virtualidad! Olvidaban el audio prendido y he pasado algunas situaciones difíciles que las remontábamos diciendo eso justamente, que a todos nos puede pasar!”

El espacio-tiempo-social del hogar implica una dinámica de relaciones diferente. La superposición de actividades dentro del hogar interfiere con el tiempo laboral.

Seguendo a Larrosa (2009) se señala que la experiencia -como eso que me pasa-, es una transformación de sí, en la medida en que habilita la oportunidad de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo:

La experiencia interpela e irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y pone en cuestión sus efectos; implica desafíos en lo que Castell (2001) explicita como las controversias en relación con el surgimiento de nuevos patrones de interacción social en las comunidades virtuales. Múltiples interacciones en simultáneo a través de la pantalla sin necesidad de encontrarse cara a cara.

La imagen

Lo virtual “pone cara” y anula lo corporal. En algunos casos, genera más libertad de comunicación, en otros, se apaga la cámara directamente. Las formas de interacción y comunicación se transforman, y se crean percepciones y sentimientos alrededor de ello. Para algunas, son disparadores de encuentros. Para otras, puede ser un obstáculo.

“Creo que el hecho de que cuando se da clases los alumnos desactiven la cámara y no prender el micrófono, son nuevas formas de resistirse al control y vigilancia que imponen los profesores en las clases presenciales”.

“...he descubierto que me siento más cómoda dando clases

así. Todos son más puntuales. Pero me molesta que apaguen las cámaras, lo siento como un desprecio. Pero también estoy más cómoda con la ropa que uso y eso de terminar y ya está! Encontrarme con gente en la Facultad, socializar, más el traslado, me llevaba mucho más tiempo...”

Pre-supuestos

Se parte del supuesto de que en el docente existe suficiente motivación, herramientas, consensos e intereses por una formación continua, por un interés en la investigación, y una preparación suficiente para el dictado de clases. La consideración y encauzamiento de los docentes como investigadores reproduce tradicionales modelos científicos, jerarquías y selecciones de quienes participan sin que medie un interés académico o práctico para la transformación de las prácticas pedagógicas. En ocasiones, los participantes no están interesados en conformar grupos de trabajo perdurables; la investigación nace y termina como una tarea que demanda un gran esfuerzo, y que no se compensa lo suficiente, ni en lo académico ni en lo económico. Existe un marcado enfoque de enseñanza centrado en el saber disciplinar de los profesores, no obstante, no hay diferencias de estilos de enseñanza en relación con la disciplina y las discrepancias son de índole personal. El diseño de las clases otorga mayor atención a proveer información, a evaluar, más que en las acciones de los estudiantes para que puedan garantizar su aprendizaje. Las observaciones realizadas muestran que la relación docentes-estudiantes sigue siendo ordenada según el profesor y el estilo docente. La tradición de la clase magistral sigue vigente en el contexto de la educación universitaria basada en una interacción verbal docentes-estudiantes que muchas veces se reduce a docentes que preguntan y estudiantes que responden o también a un monólogo bien sustentado y académicamente ilustrado. De una u otra forma, el docente sigue ordenando la relación con sus estudiantes: una forma de ejercicio del poder, que disminuye las posibilidades de participación del estudiante.

Competencias para la virtualidad

En muchos casos aparece una nueva valoración de los recursos propios para superar las limitaciones propias a las que las tecnologías nos exponen así como para poder apropiarse de los nuevos códigos comunicativos, significaciones y sistemas representacionales. El trabajo del docente en lo virtual se complejiza dado que no solo requiere actitudes para el manejo de grupos, sino que también debe tener aptitudes de su campo académico y, adicionalmente, de las técnicas y procesos virtuales.

Morduchowicz (2010) pone énfasis en la independencia que se puede lograr a través de las TIC, lo cual favorece movimientos que desencadenan cambios en la subjetividad a través del vencimiento de las propias barreras y resistencias. En los docentes se visualizan los recorridos propios que los profesores han realizado. Se reconoce el apoyo de tutoriales varios, los del

SIED, y el apoyo de sus referentes en las Facultades. A pesar de las dificultades, estos logros también van generando mayor autonomía y confianza:

“...he aprendido cosas que nunca me habría sentado a intentar. Cómo la necesidad moviliza el interés y la verdad, me abrió otro panorama. Volver a la presencialidad será de otra manera porque hay recursos que los podremos seguir utilizando y también algunos estamos con más confianza en cuanto a que tenemos otras herramientas para actualizar las clases y no debemos desaprovecharlas”.

Las posibilidades de recrear las formas comunicativas y de significación en los entornos virtuales se entrelazan con la biografía de cada profesor, sus posibilidades de incluirse desde el deseo y construir nuevos proyectos de reconfiguración de su trabajo.

Malestar/bienestar subjetivo

Las posibilidades de acceso y de apropiación de las tecnologías y las nuevas condiciones laborales, representan sentimientos asociados al bienestar o malestar psíquico. El bienestar y la posibilidad de disfrute aparecen ligados a factores de poder dar respuestas que no sólo tienen que ver con los soportes tecnológicos, sino también con las competencias para poder desempeñarse.

“Me tuve que comprar una compu nueva, pagar mejor internet, prepararme un lugar especial para las clases, tratar de aprender algo que jamás me interesó... Toda una inversión que no tenía prevista, además de la poca formación o nada que tengo... Todo me costó mucho! Noches enteras develada de los nervios que pasé! Me doy cuenta que me fastidió mucho mi vida que ya creía tener organizada!”

En la mayoría de las referencias que realizan los docentes aparecen explicaciones ligadas a la suerte individual de tener o no tener los dispositivos y el espacio para trabajar, sin que se evidencien relatos que den cuenta o reclamen la responsabilidad del Estado y/o gremial para garantizar este derecho laboral. Políticas neocapitalistas que naturalizan las ideas dominantes y al mismo tiempo esconden el acto de imposición. En general las explicaciones se centran en lo meramente personal, como culpa o como azar, sin que se tengan en cuenta las causas que hacen que algunas puedan afrontar mejor que otras estas situaciones excepcionales. La ideología neoliberal opera fortaleciendo las individualidades, haciendo recaer toda responsabilidad en el sujeto, no abre a la interrogación de las causas sobre las que se asientan las desigualdades.

Se destaca que el desigual acceso material a las tecnologías produce mayor fragilidad emocional también.

Identidad

Las nuevas condiciones laborales hacen aparecer algo del anonimato en los vínculos. Esto adquiere diferentes sentidos para los profesores. Fornasari (2018) refiere a la necesidad de diferenciar dos posicionamientos en la cultura institucional referida

a sus integrantes en tanto sujetos anónimos o sujetos reconocidos. En el primer caso, cuando los sujetos que constituyen la dinámica institucional son considerados mayoritariamente anónimos, el vínculo con el otro se construye desde la indiferencia, la desimplicancia, el desconocimiento mutuo, y el estilo de convivencia se caracteriza por la masificación. Esto genera un clima institucional en el que muchos sujetos quedan subsumidos en la vulnerabilidad, el desamparo o la soledad, e incluso la exclusión. Por el contrario, en una cultura universitaria en la que cada uno es conocido/re-conocido y ocupa el lugar del semejante y próximo en la matriz vincular, se logra una dinámica institucional basada en la implicación intersubjetiva, el sentido de la responsabilidad y la construcción identitaria compartida.

“...No me siento profesora de forma virtual, no siento que estoy enseñando bien. Lo veo como algo que debo cumplir y nada más y eso me pone incómoda”.

“A mí me encanta la vida universitaria, tengo un sentimiento muy fuerte por la universidad y me gusta estar, participar. Las nuevas condiciones laborales me limitaron mucho y no es para nada lo mismo! Y no podremos volver a lo mismo...lo sé! Ser profesor universitario no se reduce a las clases y así me siento desconectada de todo!”.

“Necesito el encuentro, el contacto humano con colegas, extraño el pizarrón! Así, me siento muy solo, aunque estemos compartiendo muchas reuniones virtuales, porque la verdad, los encuentros virtuales y reuniones las hemos duplicado, pero no es lo mismo. Falta el mano a mano, eso que genera pertenencia”. Desde las distintas voces se va evidenciando el sentimiento de afiliación que se pone en juego y las vivencias actuales que se sufren como desafiliación o pérdida de pertenencia comunitaria, lo que reitera un cierto anhelo “de vuelta a la normalidad”.

A modo de cierre provisorio

Las actividades de enseñanza permiten comprender complejos procesos de transformación o afirmación de subjetividades mediados por las relaciones con uno mismo, con los otros y con el conocimiento. La subjetividad cumple con la función cognoscitiva de la construcción de la realidad. Parafraseando a Serge Moscovici, aprendemos principalmente lo que somos capaces de representar.

Toda situación nueva implica aprendizaje y supone a su vez una dimensión conflictiva, en tanto enfrenta a un sujeto con alguna parcela de la realidad hasta entonces desconocida y ante la cual debe disponer de los recursos simbólicos existentes, cuya insuficiencia estimula búsquedas novedosas y creativas que complejizan sus procesos de simbolización. Mientras algunos sujetos ensayan alternativas innovadoras, otros quedan detenidos con respuestas impulsivas, reiterativas y rutinarias. Las principales dificultades se presentan en asignaturas del campo numérico o de procedimientos muy específicos que corresponden a las carreras más duras.

La primacía de la imagen no es tan novedosa, tampoco es ori-

ginal el uso de internet y de las redes sociales. Según Smud (2020), “el siglo XXI es el siglo del Homo Selfie”, una época en la que pareciera que para la sociedad pesa más un perfil o una imagen positiva que la trayectoria académica. También cabría preguntarse si realmente se ha generado una ruptura con la educación tradicional o si el cambio de metodología sólo fue un pase del escenario presencial al escenario virtual y familiar de cada uno de los estudiantes. Se cambió el silencio que debe haber para la clase del profesor, por el silencio de los micrófonos y la obligatoriedad de encender las cámaras como un modo de dar continuidad al disciplinamiento y la vigilancia propia del aula. La réplica de los procesos virtuales tiene dinámicas y formas de ser y hacer muy diferentes que los de la presencialidad. Wettengel (2009) plantea que las pérdidas no se refieren solamente a situaciones traumáticas ligadas a la desaparición de personas amadas, ruptura de relaciones o a quedarse sin objetos o bienes materiales, sino también a la desarticulación de los lugares ocupados socialmente, a la falta de sostén narcisista que salvaguarda la identidad o a quedar descolocado ante toda fractura que represente insuficiencia de auxilio y amparo. Las condiciones laborales y los entornos virtuales, repercuten y a su vez, producen una reconfiguración de subjetividades que se manifiestan en diversas formas de pensar, sentir y actuar en las que se acentúa la diversidad de recorridos y las vivencias en las trayectorias biográficas individuales. Esta diversidad se conjuga también con desigualdades sociales, dinámicas de interacción, comunicación y organización familiar que refieren, en general, a garantizar el seguir enseñando como derecho y obligación profesional, más allá de la responsabilidad que al Estado le cabe. En esta nueva forma de vivir la vida, la pantalla y la web se ofrecen como recursos por excelencia de manera de poder continuar con las mismas actividades que se venían haciendo antes de la pandemia en un mix en el que el encierro, aislamiento y distanciamiento pareciera poder ser superado a través del encuentro virtual. La dimensión vincular es valorada como forma de encontrar una cierta continuidad y lazo a partir de la ruptura que impuso la pandemia, así como también la añoranza de habitar el territorio universitario que posibilita la construcción colectiva e identitaria de pertenencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Atehortúa, I. (2003) Ciudadanía y cultura política. En: Nieto, J. *Colombia en la coyuntura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castells, M. (2001) *La galaxia Internet*. Barcelona, España: Areté.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) *The discovery of the grounded theory*. New York: Aldine Publisher. (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan, Argentina).
- Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fornasari, M. (2018) La universidad como espacio ético del cuidado. Del anonimato al reconocimiento del estudiante. En H. Maldonado y M. Fornasari (comp). *Aprender en escenarios universitarios complejos*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En: C. Skliar y J. Larrosa (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Morduchowicz R. (2010) La generación multimedia. En: *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, España: GemmaLiuch (Ed) Anthropos Editorial.
- Ricoeur, P. (1995) *Teoría de la interpretación*, México, Siglo XXI Editores.
- Smud, M. (2020) *Homo Selfie*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Wettengel, G. (2009) Trazando surcos: el trabajo de la parentalidad. En: L. Wettengel, G. Untoiglich y G. Szyber. *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

EFECTO LIMITANTES DE LA DISCREPANCIA SOBRE LOS ALTOS ESTÁNDARES: UN ESTUDIO DE PERFECCIONISMO

Rodriguez Rotta, Tomas
Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Frente al importante rol del perfeccionismo en la salud mental y el desempeño académico el presente estudio busca comprender la relación entre el desempeño académico en estudiantes universitarios argentinos y sus estándares de desempeño, así como el efecto que la autocrítica y la autoevaluación negativa produce en esta relación. Se evaluaron estudiantes universitarios (N=158, 138 mujeres) de 24 años, determinando que los grupos que presentan mayores aspectos negativos mostraron un peor desempeño (perfeccionistas desadaptativos) respecto a quienes se centran en los altos estándares de desempeño (perfeccionistas adaptativos). Finalmente, se logró establecer el efecto limitante, que los aspectos desadaptativos del perfeccionismo tienen por sobre los positivos.

Palabras clave

Perfeccionismo APS-R - Desempeño académico - Altos estándares - Discrepancia

ABSTRACT

LIMITING EFFECT OF DISCREPANCY ON HIGH STANDARDS: A PERFECTIONISM STUDY

Given the important role of perfectionism in mental health and academic performance, the present study seeks to understand the relationship between academic performance in Argentine university students and their performance standards, as well as the effect of self-criticism and negative self-evaluation on this relationship. University students (N=158, 138 females) of 24 years of age were evaluated, determining that the groups presenting greater negative aspects showed worse performance (maladaptive perfectionists) with respect to those who focused on high performance standards (adaptive perfectionists). Finally, it was possible to establish the limiting effect that the maladaptive aspects of perfectionism have over the positive ones.

Keywords

Perfectionism APS-R - Academic performance - High standards - Discrepancy

Introducción

El desempeño académico se comprende como éxito al hora de alcanzar metas académicas (Honicke 2015). Los logros académicos representan resultados de desempeño, indicando el punto en el que las personas fueron capaces de cumplir metas específicas. Las calificaciones permiten medir los logros académicos de manera objetiva (Steinmayr, 2015).

Por su parte el término “perfeccionismo” ha sufrido un fuerte cambio conceptual a lo largo del tiempo y aún existen diversas definiciones. Algunas se enfocan en los aspectos negativos, como Frost et al. (1990), quienes lo describen como la imposición de altos estándares acompañado de una evaluación excesivamente crítica. También Rosenblante (1990), aportó una definición similar pero agregando énfasis en la creciente preocupación por cometer errores. Estas definiciones se centran en el carácter negativo del perfeccionismo, Rosenblante (1990) se centra particularmente en el carácter de la autocrítica y la infravaloración de las propias capacidades. Estas definiciones destacan la imposición de altos estándares y asumen el carácter patológico de dichos estándares, en conjunto con la autoevaluación negativa, derivando en que el perfeccionismo en sí mismo es patológico (Slaney et al, 2001). Múltiples estudios recientes muestran que el perfeccionismo, entendido en su carácter disfuncional, es un tema de crucial interés respecto a la salud estudiantil, no solo por su relación con el estrés, sino también por su relación con diferentes patologías psicológicas (Castro et al, 2017).

Actualmente se caracteriza al perfeccionismo como un concepto dimensional en el que se puede distinguir entre sus aspectos adaptativos (los altos estándares) y desadaptativos (la autoevaluación negativa relacionada con una visión de las propias capacidades como limitadas o insuficientes) (Ceccon & Jorge, 2020). Slaney (2001) desarrolló extensos estudios con el fin de lograr una definición de perfeccionismo que captara su carácter dimensional y poder desarrollar una técnica capaz de medirlo bajo esta misma lógica. Dichos estudios reportaron que los altos niveles de estrés patológico, o “distrés” que los participantes reportaron, se encontraban directamente relacionados con la discrepancia que percibían entre sus estándares personales de desempeño y su éxito para alcanzar dichos estándares, especialmente en su desempeño académico. En base a estos hallazgos se desarrolló una técnica de medición (“almost perfect scale”) basándose en la comprensión del perfeccionismo como altos estándares (aspecto positivo) y discrepancia entre estos

estándares y el desempeño percibido (aspecto negativo), ambos aspectos operacionalizados como subescalas separadas. La discrepancia se define como el grado en el que el sujeto evaluado se percibe a sí mismo como incapaz de alcanzar sus propios estándares de desempeño (Caputto et al., 2015) y es por esto que se la asocia a una visión más negativa del perfeccionismo (Cecon, Julieta; Jorge, Elizabeth 2020).

Actualmente la evidencia apunta a comprender el perfeccionismo adaptativo en relación a la planificación y el perfeccionismo desadaptativo en la supresión, lo cual ha demostrado ser menos efectivo en términos de regulación emocional, bienestar psicológico y satisfacción personal (Richardson et al., 2014). La procrastinación se ha reportado como una de las respuestas habituales para estudiantes con perfeccionismo desadaptativo (Fee & Tangney, 2000). Así mismo existe una correlación establecida entre el perfeccionismo y la ansiedad (Smith et al., 2018). Según Curran y Hill (2017) la evidencia meta analítica reciente apunta a que el perfeccionismo presente en estudiantes entre 2016 y 2018 ha aumentado. (Newmana et al, 2019).

Múltiples estudios recientes muestran que el perfeccionismo, entendido en su carácter disfuncional, es un tema de crucial interés respecto a la salud estudiantil, no solo por su relación con el estrés, sino también por su relación con diferentes patologías psicológicas (Juliana Castro, Maria João Soares, Ana T. Pereira, António Macedo 2017). Según Rosenblate (1990), el perfeccionismo puede llevar a sobrevalorar los aspectos negativos del propio rendimiento sobre los positivos, aumentando de esta manera la autoexigencia de los estudiantes, hasta puntos desadaptativos (Arana et al., 2009). Castro et al. (2017) explican que el perfeccionismo está en estrecha relación con el desarrollo de depresión, trastornos alimentarios y con el riesgo de suicidio.

Según Ljubin-Golub et al. (2018) el perfeccionismo tiene por su lado adaptativo (la autoimposición de altos estándares de desempeño), una estrecha relación con el flujo académico mientras que por su parte el perfeccionismo desadaptativo (la autocrítica) tiene una relación negativa con el flujo académico. El perfeccionismo comprendido como altos estándares impulsa a los estudiantes a tener un mayor compromiso y un mejor comportamiento, mientras que la "discrepancia" se relaciona con emociones negativas, ansiedad y estrés. Por esta razón es importante saber diferenciar cuando el perfeccionismo está cumpliendo una función adaptativa o no.

El carácter ambivalente del perfeccionismo se puede comprender al tener en cuenta que en las personas con un estilo cognitivo positivo este puede generar un impulso en lo académico y lo emocional, mientras que en las personas con un estilo cognitivo negativo del perfeccionismo, este se relaciona no solo con el desarrollo del estrés, sino también con el mantenimiento del mismo. De esta manera resulta crucial comprender que el perfeccionismo, tanto por su parte positiva como negativa, juega un rol importante en el bienestar emocional de las personas (Castro et al., 2017).

Por todo lo expuesto anteriormente, el presente trabajo se propone como objetivo general comprender la correlación existente entre el perfeccionismo y el desempeño académico de los estudiantes de psicología de la USAL. En esta dirección, los objetivos específicos consisten en:

1. Explorar la relación entre el desempeño y el perfeccionismo adaptativo.
2. Explorar la relación entre el desempeño y el perfeccionismo disfuncional.
3. Comprender el efecto de la discrepancia sobre los altos estándares.

Metodología

Diseño

El estudio realizado es de tipo correlacional, cuantitativo, no experimental. Se buscó comprender la relación existente entre el perfeccionismo adaptativo y el desempeño, para luego explorar cómo esta relación se ve afectada por la presencia del aspecto desadaptativo del perfeccionismo (discrepancia).

Participantes

Se obtuvo una muestra total de 158 sujetos los cuales completaron un formulario, el cual solicitaba datos de filiación, un instrumento diseñado para la medición del perfeccionismo y algunos datos representativos de su situación académica (cantidad de materias aprobadas, cantidad de exámenes finales desaprobados, año de comienzo de cursada y promedio académico). Se ubicó a los sujetos en 4 grupos según sus puntajes en las dos subescalas principales (altos estándares y discrepancia), ubicando 32 sujetos en el grupo control (bajos estándares y baja discrepancia), 24 perfeccionistas (altos estándares), 64 perfeccionistas discrepantes o desadaptativos (altos estándares y alta discrepancia), y 38 discrepantes (bajos estándares y alta discrepancia).

Criterios de inclusión

Se requirió que los participantes fueran mayores de edad y estudiantes de psicología en la universidad del salvador para participar.

Instrumento

Se utilizó un formulario virtual autoadministrable. Se les solicitó la participación de la investigación con su consentimiento informado acerca del proceso que se realizaría y los objetivos de la investigación. El formulario se compuso de preguntas sociodemográficas y del "Almost Perfect Scale" (APS). Esta escala consiste en 23 ítems medidos en una escala Likert del 1 (fuertemente en desacuerdo) al 7 (fuertemente de acuerdo). Este instrumento cuenta con 3 subescalas; 7 ítems miden la escala de altos estándares de desempeño, 4 ítems miden la preferencia por el orden y 12 ítems miden la discrepancia, es decir, el grado

en el que los sujetos se perciben incapaces de alcanzar sus propios estándares de desempeño. Se utilizaron los puntajes de corte originales de la escala donde un puntaje mayor a 38 en la subescala de estándares es considerado altos estándares y un puntaje mayor a 40 en la subescala es considerado discrepante. Por último, se incluyeron diferentes preguntas para determinar la situación académica de los sujetos a fin de comparar entre grupos y buscar correlaciones. Se ubicaron al final del formulario intencionalmente, con el objetivo de que no influyeran en las respuestas de la escala. Se les solicitó su promedio académico de exámenes finales, un aproximado de la cantidad de materias que llevaran aprobadas y de finales desaprobados y se preguntó el año en el que comenzaron la carrera. En la prueba piloto se modificaron respuestas de algunas preguntas, con la intención de que fueran más claras para los participantes, además se agregó un video instructivo para consultar la situación académica de los estudiantes.

Resultados

En primer lugar, se utilizó una regresión lineal en dos grupos separados por sus puntajes en la subescala de discrepancia del APS, ubicando en la categoría de discrepantes a aquellos que puntuaron con un valor igual o mayor a 40 en discrepancia y al resto en la categoría de no discrepantes. De esta manera se realizaron dos r de spearman (dado que los datos obtenidos no son normales), en ambos grupos por separado, con la intención de comparar los resultados obtenidos. En ambos análisis se buscó establecer una relación entre los puntajes de la subescala de altos estándares y el promedio académico en exámenes finales de los estudiantes.

En el grupo de no discrepantes los resultados mostraron una relación significativa entre los altos estándares y un alto desempeño académico ($r=.4$, $p<.001$, R cuadrado $=0.15$).

En el grupo de discrepantes, también se encontró una relación significativa entre los estándares de desempeño y el desempeño medido en promedio académico ($r=.44$, $p<.001$, R cuadrado $=0.17$).

Por otra parte, se realizó una ANOVA de dos vías con la intención de ver las diferencias en el desempeño académico (medido en el promedio estudiantil) entre los diferentes grupos de sujetos, dividiéndolos por sus estándares y su discrepancia. Debido a la diferencia de sujetos entre grupos se redujeron los grupos, de manera aleatoria, a 31 salvo por el grupo de altos estándares y no discrepancia que cuenta solo con 24 sujetos. Se observó un efecto principal en la variable discrepancia ($F[1,113]=6.460$, $P=0.0124$) y de la variable estándares ($F[1,113]=27.06$ $P<0.0001$), por otra parte no se observó un efecto de interacción ($F[1,113]=0.08$ $P=0.77$).

En cuanto a las comparaciones múltiples se puede observar una diferencia significativa del grupo perfeccionista respecto del grupo control ($P=0,0064$) y del grupo discrepante ($<0,0001$),

así como entre el grupo perfeccionista discrepante y el grupo discrepante ($P=0,0006$). El resto de las comparaciones no mostraron diferencias significativas.

Descripción de la muestra

Se obtuvieron 161 respuestas de las cuales 3 fueron desestimadas debido a no ser estudiantes actuales de la carrera en cuestión, de los 158 formularios restantes 19 corresponden a hombres, 1 prefirió no responder o pertenece a otro género y 138 a mujeres. La edad media de los sujetos fue de 24.76 ($DS=8$) siendo 19 años la edad mínima y 72 la máxima.

Discusión

El objetivo de la investigación es lograr comprender el efecto que la discrepancia ejerce sobre la relación existente entre el desempeño académico y los altos estándares de desempeño.

De esta manera los resultados extraídos de la comparación de las regresiones lineales muestran un efecto contrario al hipotetizado, no solo con una correlación igual en ambos grupos, tanto discrepantes como no, sino que incluso más fuerte en el grupo discrepante. De todas maneras, este resultado superior en el grupo discrepante es muy pequeño para ser considerado y por otro lado puede deberse sólo a la mayor cantidad de sujetos de este grupo. Además se ha de tener en cuenta que la regresión lineal del grupo discrepante cuenta con sujetos que además de no contar con altos estándares, presentan alta discrepancia, situación que suele indicar un peor desempeño académico (Ljubin-Golub et al, 2018). De esta manera la regresión lineal podría indicar, no un efecto positivo de los altos estándares, sino un efecto negativo de la discrepancia aislada (esta posibilidad se puede apreciar en el anova de 2 vías).

Los resultados obtenidos por el cálculo de anova de dos vías sigue los planteos realizados por otros autores (Madigan et al, 2019). La mayor diferencia se encontró entre las columnas de perfeccionistas y discrepantes, demostrando la diferencia existente entre los sujetos que enfocan sus intereses en la autoevaluación negativa y quienes se enfocan en alcanzar altos objetivos de rendimiento. Resulta importante destacar que siguiendo la definición clásica de perfeccionismo ambos grupos de sujetos habrían sido llamados perfeccionistas, sin tener en cuenta los efectos que éste tendría sobre cada grupo.

Se encontró nuevamente una diferencia significativa entre los grupos de bajos estándares y altos estándares tanto en los discrepantes como los no discrepantes, así como no se encontró una diferencia significativa entre los perfeccionistas discrepantes y los perfeccionistas no discrepantes, estos resultados podrían deberse a la falta de sujetos en la muestra como a los posibles efectos positivos del estrés, este puede impulsar a un mayor desempeño académico (Jayashkara Et al, 2018), aunque puede resultar perjudicial en otras áreas como la salud física y mental cuando no es manejado de la manera adecuada (Castro

Et al, 2017). Es importante destacar que así como fue hipotetizado no presentó una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo de perfeccionistas discrepantes, lo que podría indicar que la presencia de la discrepancia interrumpe el efecto positivo que los altos estándares tienen sobre el desempeño (si se encontró una diferencia significativa entre el grupo perfeccionista y el grupo control).

Otros estudios buscaron comprender el efecto combinado de ambos aspectos del perfeccionismo, brindando diferentes aportes; Stoeber Et al (2020), no encontraron diferencias significativas en el área empírica, contrario a lo hipotetizado a partir de la literatura recabada. Otro estudio indaga esta relación, partiendo desde la concepción del perfeccionismo como “un arma de doble filo” con injerencias más profundas por parte de su aspecto desadaptativo, finalmente no lograron determinar al perfeccionismo en su totalidad como adaptativo o desadaptativo, pero explicaron que si bien presenta un efecto positivo en el desempeño, altera de manera negativa la salud mental y física (Hill et al 2021).

Conclusión

Según los resultados recabados se puede afirmar una diferencia a considerar entre los diferentes aspectos del perfeccionismo, si bien la combinación de estos aspectos en los sujetos deriva en complejas y diversas respuestas por lo mismos, podemos entender a la discrepancia como un factor perjudicial en el desempeño académico, así como los altos estándares un factor contribuyente en el alto desempeño académico. Se requerirá de futuras investigaciones, con una muestra mayor, para lograr definir el efecto que la discrepancia muestra sobre los sujetos con altos estándares, pero los resultados obtenidos sobre esta muestra específica podrían indicar que, así como se hipotetizó, la discrepancia limita los efectos de la autoimposición de altos estándares de desempeño. La discrepancia tiene un mayor efecto sobre el desempeño real. Es posible, por otra parte, que los efectos de la discrepancia sobre sujetos con altos estándares se manifiesten en sintomatología psicológica que no se vea reflejada en el desempeño.

Estos resultados incitan a comparar la importancia para los estudiantes (tanto por su desempeño como por su salud) de autoimponerse altos estándares y de imponerse estándares realistas y enfocarse en confiar en las propias capacidades de desempeño.

Limitaciones Y futuras investigaciones

Si bien los resultados de la investigación resultan prometedores a la hora de continuar en la definición de perfeccionismo de una manera acertada su validez se ve limitada a un grupo específico (estudiantes de psicología de la universidad del salvador). Resulta crucial replicar esta investigación en otro contexto y grupo antes de generalizar afirmaciones. Por otra parte, el perfeccio-

nismo y sus consecuencias no se ve atado, solo, al desempeño académico, sino que el aspecto desadaptativo de la discrepancia radica también en las consecuencias negativas que tiene sobre el bienestar psicológico de las personas (Newman, et al 2019). Futuras investigaciones podrían ampliar el foco incluyendo también el bienestar general de los sujetos, así como su sintomatología obsesiva, depresiva y de conducta alimentaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Arana, F.G., Keegan, E.G. & Rutzstein, G. (2009) *Adaptación de una medida multidimensional de perfeccionismo: la Almost Perfect Scale-Revised (APS-R). Un estudio preliminar sobre sus propiedades psicométricas en una muestra de estudiantes universitarios argentinos*. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Caputto, I., Cordero, S., Keegan, E., & Arana, F. (2015) *Perfeccionismo y esquemas desadaptativos tempranos: un estudio con estudiantes universitarios*. *Ciencias Psicológicas*.
- Castro, J., Soares, M.J., Pereira, A.T., Macedo, A. (2017) *Perfectionism and negative/positive affect associations: the role of cognitive emotion regulation and perceived distress/coping*. Departamento de Psicología Médica, Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ceccon, J., Jorge, E. (2020) *¿Qué relación existe entre ansiedad y perfeccionismo? Un estudio en alumnos de escuelas medias* Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Curran, T., & Hill, A.P. (2017) *Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016*. *Psychological Bulletin*.
- Fee, R.L., & Tangney, J.P. (2000) *Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? Journal of Social Behavior and Personality*.
- Frost, R.O., Marten, P.A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990) *The dimensions of perfectionism*. *Cognitive Therapy and Research*.
- Hill, A.P., Madigan, D.J., & Olamaie, M. (2021) *Combined effects, total unique effects and relative weights of perfectionism*. *Personality and Individual Differences*.
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M., Jurcec, L. (2018) *Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement*. De La Salle University.
- Newman, B.N., Strickler, J.G., O'Brien, C., Lui, T., Lynch, M. (2019) *Deconstructing perfectionism in college students: Patterns of behavior, emotion, and cognition*. *Personality and Individual Differences*.
- Reddy, K. Jayasankara & Rajan Menon, Karishma & Thattil, Anjana (2018). *Academic Stress and its Sources Among University Students*.
- Richardson, C.M.E., Rice, K.G., & Devine, D.P. (2014) *Perfectionism, emotion regulation, and the cortisol stress response*. *Journal of Counseling Psychology*.
- Slaney, R. & Rice, K. & Mobley, M. & Trippi, J. & Ashby, J. (2001). *The Revised Almost Perfect Scale, Measurement and Evaluation in Counseling and Development*.



- Smith, M.M., Sherry, S.B., McLarnon, M.E., Flett, G.L., Hewitt, P.L., Saklofske, D.H., & Etherson, M.E. (2018) *Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model. Personality and Individual Differences.*
- Stoeber, J., Madigan, D.J., Gonidis, L. (2020) *Perfectionism is adaptive and maladaptive, but what's the combined effect?. Personality and Individual Differences.*
- Vanzhula, I. & Kinkel-Ram, Sh. & Levinson, Ch. (2021). *Perfectionism and Difficulty Controlling Thoughts Bridge Eating Disorder and Obsessive-Compulsive Disorder Symptoms: A Network Analysis. Journal of Affective Disorders.*

FACTORES SOCIALES Y DESERCIÓN ANTE LA PANDEMIA. ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

Ruffinatto, Facundo; Sanchez, Sabrina Nair; Di Paola, Antonella; Pereno, Germán; Bertolez, Alejandra Marta
Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.

RESUMEN

El COVID19 conlleva la aceleración de los procesos de enseñanza virtual en la ES. Este trabajo, enmarcado en el modelo de Tinto, indaga los factores sociodemográficos vinculados a la deserción en contexto de virtualidad en una universidad privada. Se busca describir la población de estudiantes de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Católica de Córdoba en tiempos de pandemia y reconocer aquellos factores que impactan en la deserción en esta población. Se administró un cuestionario a 174 estudiantes. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva e inferencial por medio del programa informático spss v23. Los resultados demuestran correlación entre la deserción y la edad, la cantidad de personas con las que convive, su estado civil y el cursado de la escuela secundaria con interrupciones. Las variables que no presentan correlación son: cantidad de hermanos/as, trabajar, educación madre y padre, dificultades con los horarios de trabajo. Considerando que los espacios de educación se encuentran en proceso de reorganización, este trabajo aporta datos referidos a las características de estudiantes de Psicología en la UCC y los factores de riesgo ante la deserción encontrados. Dicha información es de utilidad para pensar estrategias institucionales que favorezcan la permanencia en los estudios superiores

Palabras clave

Deserción - Retención - Pandemia - Educación superior

ABSTRACT

SOCIAL FACTORS AND DROPOUT IN THE PANDEMIC. STUDY IN STUDENTS OF THE CAREER OF PSYCHOLOGY IN A PRIVATE UNIVERSITY

COVID19 led to the acceleration of virtual teaching processes in HE. This work, framed in Tinto's model, investigates the sociodemographic factors linked to desertion in the context of virtuality in a private university. It seeks to describe the population of students of the Bachelor of Psychology at the Catholic University of Córdoba in times of pandemic and to recognize those factors that impact dropout in this population. A questionnaire was administered to 174 students. The analysis was performed using descriptive and inferential statistics using the spss v23 computer program. The results show a correlation between de-

sertion and age, the number of people with whom they live, their marital status and the completion of secondary school with interruptions. The variables that do not show correlation are: number of siblings, work, mother and father education, difficulties with work schedules. Considering that the educational spaces are in the process of reorganization, this work provides data on the characteristics of Psychology students at the UCC and the risk factors for desertion found. This information is useful for thinking about institutional strategies that favor permanence in higher education.

Keywords

Desertion - Retention - Pandemic - Higher education

Introducción:

La deserción y retención de los estudiantes dentro de la educación superior son tópicos que han sido abordados tanto a nivel de gestión política universitaria nacional e internacional, como desde el punto de vista de la investigación educativa (Torres, 2013), existiendo numerosos trabajos sobre el tema (Ajzen & Fishbein, 1975; Giovagnoli, 2005; Lorenzano, 2011; Rienks & Taylor, 2009).

En relación a lo anterior, las investigaciones acuerdan que la etapa inicial de inserción del estudiante a la vida universitaria constituye uno de los periodos fundamentales en el que se pone en juego la permanencia y/o deserción en una carrera universitaria (García de Fanelli, 2014; Vaira, Avila, Ricardi & Bergesio, 2010). Dicha problemática, se constituye de manera compleja y multivariada y viene siendo de interés para las diferentes instituciones universitarias, públicas y privadas.

Román (2013) hace una recopilación de diversos autores que intentan definir cuáles son las variables que intervienen en la deserción. Para ello las divide en factores endógenos y exógenos al sistema educativo. Quienes se posicionan desde el factor exógeno, consideran que las causas de la deserción son consecuencia de una estructura social, económica y política que contribuye a la dificultad e imposibilita una asistencia regular y un satisfactorio desempeño de cada estudiante en el sistema educativo.

Diferentes autores/as focalizan en factores endógenos y exógenos en relación a la deserción y permanencia: poseer un trabajo y la edad de inicio de los estudios (Boado y Fernández, 2010);

el sexo, la ocupación del padre, las características de la escuela secundaria a la que se asistió (Arim y Katzkiwicz, 2017; Buro-ne y Lado, 2016); la edad de ingreso universitario, si trabaja o no, tener familia a cargo (Fiori y Ramírez, 2014); problemas económicos familiares y bajo nivel académico previo al ingreso universitario (López Villafaña et al., 2014); estado civil, educación de los padres (Carvajal et al., 2017; Villamizar Acevedo y Pérez Bayona, 2011), problemas económicos a nivel personal y/o familiar, limitado tiempo dedicado a actividades académicas (Ariza Gasca et al., 2009); entre otros.

Ariza Gasca et al., (2009) presentan los factores socioeconómicos en los que están inmersos aquellos/as estudiantes que tienden a desertar: bajos recursos económicos y la asunción del aspecto laboral. Los factores económicos a nivel personal y/o familiar cobran un mayor sentido respecto a la variable de deserción. Refiere a que, la condición monetaria de la familia como la del propio estudiante afectan el ingreso y permanencia en la universidad.

Este equipo ha trabajado desde sus orígenes con la concepción de Tinto (1989), quien afirma que el fenómeno de la deserción es complejo, tanto en sus manifestaciones como en las causas que lo generan y afirma que ninguna definición de deserción logra capturarlo en su totalidad. Su modelo teórico establece una serie de momentos en donde se dan interacciones entre el estudiante, sus condiciones y experiencias en el trayecto académico. La primera etapa del modelo la constituyen los Atributos previos al ingreso, donde se cuentan los antecedentes familiares, las características individuales y la escolaridad previa. La segunda etapa corresponde a las “Metas y compromisos” de cada estudiante, relacionadas tanto con sus propias aspiraciones académicas como con la institución a la que asiste. Por último aparecen la Integración académica e integración social, que se explican en función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución (Cabrera, Tomás, Álvarez y González, 2006). Las decisiones institucionales, la modalidad de enseñanza (en este caso la virtualidad), así como el contexto social, son aspectos importantes de analizar desde el modelo de Tinto.

La situación mundial desencadenada por la pandemia del 2020 se caracteriza por los cambios y desafíos generados en múltiples aspectos de la sociedad. En la educación universitaria, esta situación implicó adaptar los contenidos disciplinares y modificar aspectos pedagógicos, reconstruyendo roles, de docentes y estudiantes, para el dictado de las actividades presenciales en la virtualidad.

La migración a la modalidad virtual implicó utilizar herramientas digitales que facilitaran el trabajo sincrónico y asincrónico. De esta manera, el aula virtual dejó de ser solo un repositorio digital, adquiriendo gran protagonismo y constituyéndose como el espacio en donde desplegar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La incorporación de dichas herramientas a la enseñanza aumentó de manera acelerada en comparación con la pre-

pandemia. Sin embargo, la utilización de dichas herramientas requiere un nivel de competencias digitales que, en su mayoría, no se fomentaron anteriormente, siendo ahora requeridas de manera drástica a docentes y estudiantes. El proceso de adecuación a la virtualidad implica entonces un cambio paradigmático en donde se requiere mayor autonomía por parte del estudiante, acompañamiento docente y mayores competencias digitales en ambos roles.

En el presente trabajo, se busca describir sociodemográficamente una muestra de estudiantes del tramo inicial de la carrera de Psicología de una universidad privada y correlacionar estos factores con los niveles de deserción o permanencia en los estudios que tuvieron los/as participantes de la muestra durante el ciclo 2020, en la ciudad de Córdoba Capital, Argentina. Durante dicho ciclo, atravesado por la pandemia COVID-19 y las medidas de aislamiento, los procesos educativos se modificaron y se adaptaron a la virtualidad.

Materiales y Métodos

El presente estudio es una investigación de tipo *ex post facto* transversal, de enfoque cuantitativo descriptivo y exploratorio. La muestra estuvo compuesta por 174 estudiantes cursantes de asignaturas del tramo inicial (primer y segundo año) de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Córdoba, mediante cursado virtual. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo accidental.

Para el relevamiento de datos se construyó un cuestionario estructurado, virtual, autoadministrado, de respuestas de opción múltiple. Las variables sociodemográficas que incluyó el instrumento fueron: edad, año de ingreso a la universidad, nacionalidad, género, lugar de origen, número de personas con las que convive, estado civil, tipo de trabajo, personas a cargo, características de la escuela secundaria a la cual asistió, nivel educativo y situación laboral de madre y padre.

Posteriormente se obtuvo la condición final en las asignaturas cursadas para detectar deserción o continuidad en los estudios universitarios. Se buscaron correlaciones entre las variables sociodemográficas relevadas y la deserción/continuidad. El análisis de datos se realizó por medio del programa informático SPSS v23. En consonancia con las características de la muestra, se obtuvo la prueba exacta de Fisher, y se realizaron cálculos de estimación de riesgo odds ratios.

Resultados:

A partir de los análisis realizados, se encontró que los estudiantes de la muestra en su mayoría son de género femenino (80,3%) y un 19.7% de género masculino.

El 39.1% (68 casos) es oriundo de la ciudad de Córdoba, el 37% (65 casos) proviene de otras provincias, el 19.5% (34 casos) residen en el interior de Córdoba y por último, el 4% (7 casos) son oriundos de otros países.

En relación a la constitución familiar, el 95,4% tiene a sus ambos padres vivos (166 casos), y un 4,6% uno de sus padres vivos (8 casos). La gran mayoría de estudiantes de la muestra son solteros (90%, 158 casos), contra un 10% (16 casos) que tiene pareja.

La mayoría de los estudiantes se encuentran entre los 17 y los 22 años, y la media de edad es de 19.91 años. En su mayoría viven con su familia de origen (76,4% 133 casos). El resto de participantes se distribuye de la siguiente manera: un 17,2% (30 casos) viven solos, un 2,3% viven con amigos (4 casos) y un 3,4% viven con su pareja (6 casos). Al consultar sobre la vivienda en la cual residen actualmente, el 71,3% lo hace en una casa familiar propia (124 casos) mientras que el 28,7% restante alquila (50 casos).

Una vez descrita sociodemográficamente la muestra del estudio, se procedió a correlacionar dichas variables con la deserción o continuidad en los estudios superiores, para detectar posibles factores de riesgo de abandono.

Se observa que existe correlación entre el estado civil y la deserción a la carrera ($PF= 0.014$). A través de una estimación de Odds Ratios, se observa que los participantes de la muestra que se encuentran en pareja poseen 7,19 veces más riesgo de desertar, en comparación con aquellos que están solteros, sin pareja formal.

Se evidencia una correlación entre la edad y la deserción ($PF= 0.048$). A través de una estimación de Odds Ratios, se observa que los participantes de la muestra que son mayores de 30 años, poseen 8,83 a veces más riesgo de desertar en relación a aquellos que poseen 29 años de edad o menos.

Se encontró correlación entre el tipo de vivienda en el que residen los participantes y la deserción a los estudios ($PF= 0.014$). Quienes alquilan una vivienda poseen 4,88 veces más riesgo de desertar en relación a quienes residen en una vivienda propia o perteneciente a la familia.

Las personas que cursaron la escuela secundaria de manera interrumpida (con abandonos temporarios) presentaron 20 veces más riesgo de desertar en la universidad, en relación a quienes cursaron la escuela secundaria de manera continua. Esto demuestra que existe correlación entre la deserción y la variable cursado continuo del secundario ($PF= 0.048$).

Conclusiones

Con fines operativos, en el presente estudio se ha considerado solo un pequeño grupo de variables que inciden en la deserción/continuidad de los estudios universitarios: las de tipo sociodemográfico. Tal como se expresó en la introducción, la deserción debe ser abordada como un fenómeno complejo y multidimensional, por lo cual los resultados aquí hallados sólo aportan a una arista de la problemática y es necesario complejizarlos con el abordaje paralelo de otro tipo de variables, como las institucionales, las personales, etc.

Ha sido posible establecer cuales son las condiciones de base

con las que cada estudiante llega a la institución universitaria privada, que resultan riesgosas ante la deserción. El mayor riesgo de deserción se observó en estudiantes que previamente abandonaron sus estudios en la educación secundaria; seguido de quienes tienen 30 años o más; quienes tienen pareja (ya sea noviazgo o matrimonio); y por último, en menor medida, quienes viven en casas alquiladas.

La última variable, hace pensar en cuestiones económicas que pudieran estar ligadas al abandono de los estudios. Resulta interesante destacar que investigaciones similares se desarrollaron en muestras de estudiantes de la universidad pública, y el factor económico no aparecía allí como determinante ante la deserción. Estas variables son complejas dado que pueden encontrarse influenciadas por múltiples aristas o presentar co-linealidades con otras variables, por lo cual es necesario indagar sobre los procesos subyacentes que logren dar una mayor comprensión de cómo ejercen su influencia.

Para los objetivos exploratorios del presente estudio, estos hallazgos permiten perfilar futuras investigaciones, estimando las posibles directrices a tener en cuenta al momento de realizar políticas institucionales en tanto a la población dirigida, como a su vez optar por acciones eficaces para enfrentar la problemática. Se recomienda para futuros estudios plantear una operacionalización de las variables en términos numéricos, a fin de realizar análisis de mayor complejidad estadística. A su vez, es conveniente plantear un estudio longitudinal de mayor extensión temporal, con el fin de poder identificar y analizar las particularidades y singularidades de la trayectoria de cada estudiante, para una mayor comprensión de los procesos de deserción y retención.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1975) Attitudes toward objects as predictors of simple and multiple behavioural criteria. *Psychological Review*, 81, 59-74.
- Ariza Gasca, Marín Arias, S. & Antonio, D. (2009) Factores intervinientes en la deserción escolar de la Facultad de Psicología, Fundación Universitaria Los Libertadores. Tesis Psicológica, núm. 4, noviembre, 2009, pp. 72-85. Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia.
- Arim & Katzkiwicz. (2017) Trayectoria estudiantil: Determinantes de la deserción y culminación del ciclo educativo de estudiantes universitarios. *Investigaciones y Experiencias*. Vol. 4 Núm. 2.
- Boado, M. & Fernández, T. (2010) Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes del Uruguay. El Panel de PISA 2003-2007. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez Pérez, P., & González Alfonso, M. (2006) El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Carvajal, González & Sarzoza. (2017) Variables Sociodemográficas y Académicas Explicativas de la Deserción de Estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad de Playa Ancha (Chile). *Formación universitaria*. On-line version ISSN 0718-5006.

- Fiori & Ramírez. (2014) Desaliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles. En: InterCambios, vol. 2, n.º 1, junio.
- García de Fanelli, A. (2014) Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista argentina de educación superior*, 8, 9-37.
- Giovagnoli, P. (2005) Determinants in university desertion and graduation: an application using duration models, *Económica*, La Plata, Vol. LI, Nro. 1-2.
- López Villafaña., Beltran Solanche. & Perez Chavez. (2014) Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura de Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 91-104.
- Lorenzano, C. (2011) *La deserción universitaria en la Universidad Nacional de Tres de Febrero*. Recuperado de <http://www.untref.edu.ar/documentos/>
- Román, M. (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Torres, G. (2013) Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, 142-166.
- Tinto, V. (1992) El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. *Cuadernos de planeación universitaria*, 6(2). DGPEPA-UNAM/ANUIES.
- Vaira, S., Avila, O., Ricardi, P., & Bergesio, A. (2010) Deserción universitaria. Un caso de estudio: variables que influyen y tiempo que demanda la toma de decisión. *Revista FABICIB*, 14, 107-115.

EMPATÍA COGNITIVA Y EMPATÍA AFECTIVA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DURANTE EL CONFINAMIENTO COMO MEDIDA DE LA COVID-19

Ruiz Gonzalez, Erika
Universidad Pontificia Bolivariana. Montería, Colombia.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la capacidad de empatía en docentes universitarios el periodo de aislamiento por la Covid-19. Este periodo implicó para los profesores realizar ajustes rápidos en su práctica docente para afrontar los requerimientos de un nuevo entorno en la enseñanza: pasar de manera abrupta de unas relaciones de aula mediadas por la presencialidad a unas relaciones de aula mediadas por el espacio virtual. En este sentido, se llevó a cabo un estudio con enfoque cuantitativo de alcance transaccional, descriptivo en una muestra de 80 (N= 80) docentes universitarios laboralmente activos en una universidad del departamento de Córdoba, Colombia. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico e intencional. Los resultados revelaron que el 93% de los evaluados presentaron niveles óptimos de empatía, a pesar de los cambios experimentados por la contingencia producto del confinamiento causado por la pandemia.

Palabras clave

Empatía - Docentes - Confinamiento - COVID-19

ABSTRACT

COGNITIVE EMPATHY AND AFFECTIVE EMPATHY IN UNIVERSITY TEACHERS DURING CONFINEMENT AS A MEASURE OF COVID-19 The objective of this research was to analyze the capacity for empathy in university teachers during the period of isolation by Covid-19. This period meant for teachers to make rapid adjustments in their teaching practice to meet the requirements of a new teaching environment: abruptly moving from classroom relationships mediated by presence to classroom relationships mediated by virtual space. In this sense, a study was carried out with a quantitative approach of transactional scope, descriptive in a sample of 80 (N= 80) active university professors in a university in the department of Córdoba, Colombia. The type of sampling used was non-probabilistic and intentional. The results revealed that 93% of those evaluated presented optimal levels of empathy, despite the changes experienced by the contingency resulting from the confinement caused by the pandemic.

Keywords

Empathy - Teachers - Confinement - COVID-19

Aproximación al concepto de empatía

La concepción de empatía no es unívoca, se encuentran diferentes concepciones que desde la dinámica de la ciencia indica estar de frente a un constructo en constante construcción.

Primeramente, encontramos explicaciones acerca de la capacidad empática que la relacionan con un ideal de las relaciones humanas, al orientarse a impulsar las conductas hacia la cooperación y la convivencia, a través de la necesidad de “*ponerse en el lugar del otro*” (Wispé, 1987 citado en Muñoz & Chaves, 2013, Chauvie, 2015); esta frase es una de la más evocadas en referencia a la misma y sobre ella se ha tejido discusiones que no son el objeto de este escrito; no obstante, recogemos en su fondo, cuya intencionalidad es mostrar la presencia de la “*actitud de asumirse en perspectiva de*”, actitud que incluye pensamiento y afecto acerca de otro individuo con el propósito de producir respuestas apropiadas que involucran dos componentes: afectivo y cognitivo de la comunicación. (Barón, 2005, citado en Briones, 2017). La ampliación del área emocional con los demás, ofrece la cualidad de ser más humanista. (Goleman 2008, citado en Campos, 2017).

En detalle sobre estos aspectos cognitivos y afectivos antes indicados, el componente cognitivo refiere a los pensamientos posibles que puede tomar una persona en perspectiva de otra, facilitando percibir el mundo desde otro punto de vista. Con relación al componente, afectivo, basado en emociones y/o sentimientos, se describe en términos de sentir la experiencia del otro individuo, y finalmente, la implicación de estos componentes en el proceso comunicacional involucra la comprensión e interés a través de la conducta tanto verbal como no verbal. Así pues, es requisito clave del perfil docente, la adquisición y el desarrollo de la capacidad empática, conceptualizada como una competencia cognitivo-afectivo, mediante la cual se comprende y se comparte el estado emocional de otras personas, y desde esta particularidad se convierte en la base para establecer interacciones personales positivas. Son muchas las investigaciones que soportan con sus hallazgos la afirmación acerca que esta capacidad es primordial en las relaciones necesarias y propias del ámbito escolar (Villafuerte, et al, 2020; Novoa y Pirela, 2020), porque facilita al profesor, en la experiencia del acto docente, ser un sujeto que orienta mediante la práctica la construcción de relaciones que se espera sean funcionales con y en los es-

tudiantes, en dirección a promover relaciones vinculantes en el marco del respeto a las diferencias individuales y singularidades de la persona, y porque además, tal como plantea Altuna (2018), el acto empático conlleva no solo el poder compartir la emoción. De acuerdo con López, et al. (2008), para entender y poder evaluar la empatía, tal como se ha mencionado anteriormente, hay que remitirse a sus dos componentes: afectivo y cognitivo, los cuales, a su vez, son explicados desde cuatro dimensiones. La adopción de perspectivas, que tiene que ver con la capacidad intelectual o imaginativa que permite pensarse en el lugar de otra persona, por su parte, la comprensión emocional, describe la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas. Para el componente afectivo, se describe el estrés empático como la capacidad de compartir las emociones negativas que experimentan los demás y la alegría empática, se refiere a la capacidad de sentir las emociones positivas del otro.

Una vez teniendo claro, cada componente de la empatía es importante conocer desde esta perspectiva multidimensional, qué niveles se espera que tenga un docente en su práctica, dado que, niveles extremos, podrían ocasionar la aparición de sintomatología relacionada con estrés laboral. En ese sentido, López, et al. (2008) plantean un perfil óptimo de empatía, para las personas que se dedican a enseñar dentro de un contexto educativo, este describe que, los docentes deben desarrollar la habilidad cognitiva de entender y comprender las emociones y situaciones por las que atraviesa el estudiante y pensarse en su lugar al momento de implementar las diferentes técnicas de aprendizaje.

En relación a los componentes de la empatía afectiva, se espera que los docentes, desarrollen niveles medios o bajos, en la capacidad de experimentar las emociones negativas y positivas de los estudiantes, debido a que niveles inapropiados podrían generar efectos psicológicos perjudiciales para la salud mental del profesor.

Empatía: habilidad clave en el quehacer docente durante la pandemia producto de la COVID-19

En los antecedentes sobre el tema de empatía y la práctica docente, un autor reconocido en la década de los 70s u 80s fue Carl Rogers (Rogers 1996, citado en Rivera, 2017) quien enfatizó en la actitud del profesor para la creación de un clima favorable al desarrollo del potencial mediante una postura de respeto y aceptación durante el encuentro interpersonal para favorecer la construcción de conductas saludables. Dos conceptos son claves en su aporte: el respeto, que hace referencia a relacionarse con la diversidad de manera tolerante, y la aceptación, caracterizada por una comprensión holística desprovista de juicio hacia el otro.

Esta perspectiva de concepción sobre la empatía, como lo afirman Vital, et al. (2020) adquiere valor pedagógico, teniendo en cuenta que en el encuentro enseñanza-aprendizaje, el motivo esencial de la conducta docente es la movilización del desarro-

llo de sus estudiantes, en el marco de las características de los últimos, que encuentra un coste de respuesta favorable en la motivación del estudiante. Por su parte, Rossado (2016), muestra que la creación de una relación comprensiva profesor-alumno, basado en un interés auténtico en el estudiante, aumenta el aprendizaje y el placer sobre el mismo. Es relevante aquí señalar que lo central es, la manera en que se da el encuentro, permeado por cierto tipo de actitud, no el encuentro mismo. Situaciones complejas como la ocasionada por la Covid19, ponen de relieve que el rol del docente trasciende lo meramente pedagógico, “no solo debe ser motivador y guía académico, sino también deberá asumir la contención afectiva, ser promotor de resiliencia, asesor emocional y oyente activo; asumiendo, el papel de “guardián de la esperanza de la evolución de la educación” (Villafructe, et al. 2020, p.149).

Los nuevos escenarios desde donde se desarrolla la práctica docente implican mediaciones psicosocioafectivas en la relación maestro-estudiante, a través de la escucha activa, la empatía, el diálogo, que generen en los estudiantes, la sensación de acompañamiento, de cercanía, aunque no haya presencia física, y de apoyo auténtico (Novoa y Pirela, 2020).

METODOLOGÍA

Los datos empíricos que a continuación se analizan se generaron mediante un estudio con enfoque cuantitativo de alcance transaccional, descriptivo en una muestra de 60 docentes universitarios laboralmente activos en una universidad del departamento de Córdoba. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico e intencional.

El instrumento utilizado para la recolección de la información fue el test de Empatía Cognitiva y Afectiva - TECA (López, et al.), revisando previamente sus propiedades psicométricas, las cuales revelaron adecuados índices de validez y confiabilidad. Este test, tiene como finalidad apreciar la capacidad empática desde una aproximación cognitiva y afectiva. Consta de 33 ítems distribuidos en cuatro dimensiones, definidas por los autores del instrumento de la siguiente manera: adopción de perspectivas, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática.

Perfil óptimo para los Docentes de acuerdo al TECA (López, et al. 2008).

De acuerdo a los autores del instrumento utilizado en el presente estudio, los niveles adecuados de la empatía en la profesión docente están relacionadas con puntuaciones altas en las dimensiones adopción de perspectiva y comprensión emocional y puntuaciones medias o incluso bajas en estrés empático y alegría empática.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados de la investigación base del presente capítulo, atendiendo a los objetivos propuestos, los cuales estaban orientados a identificar los niveles de

empatía en los docentes activos durante el confinamiento, y determinar la existencia de una posible diferencia estadísticamente significativa por sexo. Para lo anterior se evaluaron 83 docentes, los cuales contestaron el TECA de forma virtual a través de la herramienta tecnológica Google Forms. Del total de la muestra, 40 pertenecen al sexo masculino y 43 al sexo femenino con edades comprendidas entre los 28 y 75 años (Grafico 1).

Nivel De Empatía En Docentes durante el confinamiento por la COVID-19

Teniendo en cuenta la categorización de las puntuaciones del test de empatía cognitiva y afectiva, definidas por López, et al. 2008, se evidenció que el 93% de la muestra, presenta niveles medio altos de empatía, solo el 2% del total de evaluados se ubicaron en la categoría baja (Grafico 2)

Niveles de empatía cognitiva y afectiva por dimensiones

Se buscó analizar los niveles de empatía teniendo en cuenta cada una de las dimensiones que la conforman; tal como se observa en el grafico 4, los docentes evaluados presentaron niveles más elevados en el factor alegría empática, componente que evalúa aspectos afectivos de la misma. Para la dimensión estrés empático se pudo observar que, un pequeño porcentaje de docentes evaluados, obtuvieron niveles bajos.

Para el caso del componente cognitivo de la empatía, los evaluados presentaron niveles medios y altos, tanto en la dimensión comprensión emocional, como en adopción de perspectiva.

Niveles de empatía de los docentes diferenciados por hombres y mujeres

Para determinar la posible existencia de diferencias significativa en la empatía, de acuerdo al sexo; se llevó a cabo la prueba paramétrica T de student para muestras independientes. Los resultados no revelaron diferencias estadísticamente significativas para el total de la empatía y tampoco para cada una de las dimensiones que la conforman.

No obstante, se observó que la media correspondiente al sexo masculino resultó levemente mayor, a la reportada por el sexo femenino.

DISCUSIÓN

El propósito general de la presente investigación fue analizar los niveles de empatía de un grupo de docentes universitarios, que se han visto expuestos a los cambios en sus dinámicas diarias, producto de las medias tomadas con el fin de mitigar las fuertes cifras de contagio a causa del Covid - 19. Se destaca que, el 93% de los docentes evaluados presentaron un nivel medio alto de la empatía global; revelando en términos generales una valoración favorable, manteniendo un punto de equilibrio donde no se muestra extremadamente alta ni extremadamente baja. Resulta interesante valorar la empatía desde sus dimensiones, en relación a la manifestación de la empatía cognitiva se evi-

denció que, el 72% de los docentes presentaron niveles medio alto de comprensión emocional y el 81.40% de adopción de perspectiva, esos resultados podrían indicar una adecuada capacidad de reconocimiento y lectura emocional de las situaciones presentadas por los estudiantes.

La empatía afectiva, también se hizo notar en la muestra objetivo de esta investigación, el 88% obtuvieron niveles medio altos en la dimensión alegría empática y el 86% niveles medios en el componente estrés empático, poniendo de manifiesto la capacidad de compartir las emociones tanto positivas como negativas de sus estudiantes.

Solo el 2% de la muestra evaluada, presentaron niveles bajos en la dimensión estrés empático, el 86% restante se ubicaron en niveles medios, permitiendo encajar en el perfil descrito por los autores del TECA (López et al., 2008) quienes explican que para ejercer de manera eficiente la profesión docente, es importante entender las necesidades de los alumnos, para brindarles la atención necesaria, sin implicarse excesivamente en situaciones problemáticas y negativas, con el fin de proteger su salud mental; en este sentido, se espera que los docentes obtengan puntajes altos en las dimensiones correspondientes a la empatía cognitiva y medio o bajos en las correspondientes en la empatía afectiva.

Al contrastar estos resultados con otras investigaciones recientes, se pudo evidenciar que hay pocos estudios realizados durante el confinamiento que aborden la empatía en la práctica docente. En Ecuador, Dávila (2021) buscó determinar, si las actividades realizadas por los docentes en confinamiento apuntaban al desarrollo de la empatía de los estudiantes; de acuerdo a la autora, los resultados demostraron que, los docentes mejoraron la comprensión de situaciones adversas por las que puedan atravesar sus estudiantes y estos a su vez, se beneficiaron de actividades encaminadas al desarrollo de la empatía, promoviendo la solidaridad y el respeto hacia sus compañeros.

Del mismo modo, los resultados de un estudio realizado por Garzón y Zarzosa, (2020) muestran consistencia en gran parte con los resultados reportados en la presente investigación, dado que, los docentes evaluados de una universidad de Ecuador presentaron niveles altos en los cuatro componentes de la empatía explicados anteriormente (Adopción de perspectiva, comprensión emocional, alegría empatía y estrés empático). Sin embargo, estos mismos autores resaltan que, debido a los altos niveles de empatía afectiva, no se cumple con el perfil sugerido por los autores del TECA, para el desempeño óptimo de los docentes.

Por otra parte, con respecto a la diferenciación entre hombres y mujeres y los niveles de empatía, en esta investigación no se observaron diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, se pudo evidenciar una media mayor para los hombres. Estos hallazgos no resultan consistentes con los encontrados por Garzón y Zarzosa, (2020) quienes aseguran que las mujeres mostraron tener niveles de empatía extremadamente altos, en

relación con los hombres. En este sentido, la mayoría de los estudios destaca niveles más altos de empatía en las mujeres (Hojat, et al. 2002; Mejía, 2012); no obstante, es importante resaltar que, se vienen encontrando en los últimos años, investigaciones que ubican a los hombres como más empáticos (Concha, et al, 2018; Cañero y Mónaco, 2019).

Si bien, la diferencia en los niveles de empatía no resultó estadísticamente significativa, de acuerdo a los resultados del estudio, el hecho de que las participantes mujeres mostraron niveles un poco más bajos que los hombres, puede estar relacionado con lo planteado por Chauvie (2015) quien considera que la empatía “puede ser promovida o eliminada por influencias del entorno” (p.9), y en tal sentido cambiar el comportamiento de acuerdo a eventos que impactan a la persona. En este orden de ideas, la Comisión interamericana de Mujeres (2020) retomando a la OIT -Organización Internacional del Trabajo-, afirma que las mujeres tienen a su cargo 76,2% de todas las horas del trabajo de cuidado no remunerado (más del triple que los hombres), y son ellas quienes tienen doble o triple jornada laboral, situación que se ha agravado con las medidas del confinamiento, particularmente en las familias con hijos/as en edad preescolar o que no pueden asumir de manera autónoma la educación remota, en cuyos casos, las mujeres, además de responder por sus compromisos laborales, acompañan el proceso de educación remota de sus hijos, atienden las labores del hogar, y son cuidadoras emocionales de su grupo familiar. A estos elementos, se suma el estrés adicional generado por las nuevas formas de interacción y de estrategias que exige la educación virtual, modalidad para la cual no estaban preparadas la mayoría de las instituciones educativas ni los docentes.

Ahora bien, es necesario e importante ir más allá de las evaluaciones descriptivas o correlacionales, incluso predictivas sobre la empatía en docentes, es fundamental volcar la mirada hacia la implementación de estrategias que permitan no solo, mantener los niveles positivos de empatía ya detectados, sino, potenciarla de manera óptima, que propendan a las adecuadas relaciones entre docente - estudiante, y que impacte en el aprendizaje mediado por las modalidades actuales, contribuyendo además, a proteger la salud mental de los educadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Altuna, B. (2018) “Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja”, *Revista de Filosofía* 43 (2), 245-262.
- Briones, K. (2017) Nivel de empatía cognitiva y afectiva de los empleados de una cuenta en español y los empleados de una cuenta en inglés en la jornada mixta de un centro de llamado de atención al cliente (Tesis inédita de grado) Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/43/Briones-Karla.pdf>
- Campos, C. (2017) Empatía y habilidades sociales (Estudio realizado con coordinadoras de grupos de mujeres de Iglesia de Dios Pentecostés de América Eben-Eder de la cabecera departamental de Huehuetenango). (Tesis inédita de grado) Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Campos-Carmen.pdf>
- Cañero y Mónaco (2019) La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health*, 9(1), 19-29
- Chauvie, P. (2015) Empatía: Efectos de los vínculos primarios. Universidad de la República. (Tesis inédita de grado) Universidad de la República. Recuperado de https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_5.pdf
- Garzón y Sarzosa (2020) Análisis relacional entre los datos sociodemográficos y los niveles de empatía del personal docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay” (tesis inédita de grado) Universidad del Azuay”, Recuperada de <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10285>
- Dávila (2021) “Actividades docentes online y el desarrollo de la empatía en la fase de aislamiento de la pandemia covid 19” (Tesis inédita de grado). Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/31870>
- Hojat, M., Gonella, J., Mangiones, S. & Nasca T. (2002) Empathy in medical students as related to academic performance, clinical competence and gender. *Med Educ*, 36,522-527.
- López, B., Fernández, I. y Abad, F. (2008) Test de empatía cognitiva y afectiva. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Informe CEPAL-UNESCO, COVID (2020) Inter-American Commission of Women. COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados p.25 (OAS. Documentos oficiales; OEA/Ser.L/II.6.25) ISBN 978-0-8270-7047-9.
- Mejía, M.O. (2012) Conducta empática en los estudiantes de ciencias de la salud. (Tesis inédita doctoral) Facultad de Medicina. Universidad de los Andes Mérida - Venezuela. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/9898>
- Mejía, J., Silva, C. y Rueda, Y. (2020) Ruta de atención psicosocial para docentes con síndrome de burnout a causa de la cuarentena generada por el COVID-19. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad Y Salud En El Trabajo - GISST*, 133-143. Recuperado de <https://www.editorialeidec.com/revista/index.php/GISST/article/view/86>
- Morales-Concha, L., Ccarita-Yucra, K., Marroquin-Santa Cruz, J.A., Atamari-Anahui, N. (2018) Evaluación de la empatía en estudiantes de medicina humana en una universidad pública de la sierra sur del Perú. *Educación Médica* 19 (6).
- Muñoz, A. y Chaves, L. (2013) La empatía: ¿un concepto unívoco? *Revista de ciencias sociales* 16 123-143. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527454>
- Novoa Palacios, A. y Pirela Morillo, J. (2020) Acompañamiento desde una ética de la vida: Para educar en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 25(4), 11-24. Recuperado de doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3931040>



- Rivera, K. (2017) Empatía y firmeza: La relación del docente y el estudiante, con necesidades educativas especiales vinculada a una discapacidad intelectual. Facultad de educación. (Tesis inédita de grado). Universidad de las Américas, Quito. Recuperado de <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/8063>
- Vital, L., Otero, V. y Gaeta, M. (2020) La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educ. Pesqui*, 46, 1-17. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100546&lng=en&nrm=iso
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, Y. y Bermello, J. (2020) Rol de los docentes ante la crisis del COVID19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. Recuperado de <http://www.refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

POLÍTICAS DE BIENESTAR UNIVERSITARIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN COLOMBIA

Suescun, Jesus

Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia.

RESUMEN

Las políticas de bienestar universitario en las instituciones de educación superior contribuyen en el mejoramiento de los procesos académicos y la calidad de vida de la comunidad Estudiantil. Por lo cual, analizar las concepciones de los programas de Bienestar y las implicaciones que esto tiene en el rendimiento académico de estudiantes ayuda al fortalecimiento de la permanencia en el sistema Universitario y debe ser prioridad para las instituciones de educación superior. La perspectiva metodológica abordada en el presente estudio fue cualitativa con diseño fenomenológico. Los participantes fueron estudiantes de una universidad pública que fueron beneficiados por los programas de bienestar universitario. El tamaño de la muestra fue de 47 estudiantes (19 mujeres y 28 hombres). La técnica de recolección de información fue el grupo focal, y para el tratamiento de los datos se empleó el análisis temático. Se encontró que los programas de Bienestar tienen implicaciones positivas en el rendimiento académico y la calidad de vida, no obstante, este impacto se genera desde la concepción del Rendimiento académico como variable multimodal. En general para los participantes los beneficios que ofrece bienestar influyen en el rendimiento académico, en la medida en que ayudan a disminuir problemas económicos y fortalecer factores psicosociales.

Palabras clave

Rendimiento académico - Políticas de bienestar - Educación Superior - Universidad

ABSTRACT

WELFARE UNIVERSITY; PROGRAMS, STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF A PUBLIC UNIVERSITY IN COLOMBIA

University welfare policies in higher education institutions contribute to the improvement of academic processes and the quality of life of the student community. Therefore, analyzing the conceptions of Well-being programs and the implications that this has on the academic performance of students helps to strengthen permanence in the University system and should be a priority for higher education institutions. The methodological perspective addressed in this study was qualitative with a phenomenological design. The participants were students from

a public university who benefited from university wellness programs. The sample size was 47 students (19 women and 28 men). The information collection technique was the focus group, and the thematic analysis was used for data treatment. Welfare programs were found to have positive implications for academic performance and quality of life; however, this impact is generated from the conception of academic performance as a multimodal variable. In general, for the participants, the benefits offered by well-being influence academic performance, to the extent that they help reduce economic problems and strengthen psychosocial factors.

Keywords

Academic performance - Politics wellness - Higher education - University

Introducción

El rendimiento académico (RA) se ha estudiado en torno a múltiples variantes y perspectivas, las cuales implican factores externos e internos al individuo, factores como la dinámica familiar, la salud, la motivación, el autoconcepto, los hábitos de estudio, la escolaridad de los padres, el contexto histórico, entre otros (Alzate et al, 2016). Sin embargo, la complejidad del estudio del rendimiento académico inicia desde su definición, debido a que algunos autores se limitan a un proceso evaluativo de éxito o fracaso en relación de unos objetivos de aprendizaje (Diamond, 2013; Prada et al, 2018) y para otros es concebido como la confluencia de diversos factores que impactan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante (Closas et al, 2017; Garbanzo, 2007).

En este sentido, empieza a tener un valor diferencial el rol de las instituciones de educación superior en la construcción de estrategias para mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes, en un país como Colombia, donde de acuerdo al Plan de Desarrollo 2018- 2022, el nivel educativo universitario cuenta con el acceso más desigual y con los porcentajes más altos de deserción (universitarios 45,1% y 53,2% técnicos y tecnólogos), a su vez, con las tasas más bajas de graduación (universitarios 37,4% y 27,1% técnicos y tecnólogos).

Como consecuencia de lo anterior, las instituciones de educación superior han generado estrategias para la intervención de

los factores que puedan afectar el rendimiento académico y generar deserción estudiantil, incluyéndolas dentro de las políticas de Bienestar Universitario, este aspecto está institucionalmente definido por los artículos 117 y 118 en la Ley 30 de 1992, donde establecen que las instituciones de educación superior deben desarrollar programas que contribuyan al desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de todos los miembros de la comunidad académica, y que para lo anterior deben destinar al menos un 2% de su presupuesto para estas actividades.

Asimismo, de acuerdo al Decreto 1295 de 2010, las políticas de bienestar deben estar direccionadas a la creación de programas y actividades que se enfoquen a la atención de las necesidades insatisfechas de la comunidad académica, asignado como eje central el desarrollo humano. Según Ministerio de Educación Nacional (2016) los principios del bienestar son la universalidad, la equidad, la transversalidad, la pertinencia y la corresponsabilidad, a su vez, debe contemplar las siguientes dimensiones: orientación educativa, acompañamiento para el desarrollo de competencias para la vida, promoción socioeconómica, fomento de la actividad física, deportiva y recreativa, expresión cultural y artística, promoción de la salud integral y autocuidado, y, cultura institucional y ciudadana.

Igualmente, Llinás (2009), resalta que la orientación académica impartida a través de las políticas de bienestar es de gran importancia, y las identifica como oportunidades para alcanzar mayores niveles de rendimiento académico. Además, destaca que el trabajo realizado a través de las áreas de consejería psicológica fomenta un ambiente propicio que le permita a los estudiantes aprovechar su estancia académica. Por otra parte, Gómez y Vera (2013), como resultado de un proyecto de investigación proponen la construcción de un modelo de bienestar universitario institucional que se fundamente en identificar y apoyar campos del desarrollo personal y social de los distintos actores de la comunidad universitaria, buscando incrementar los niveles de satisfacción, pertenencia institucional y en consecuencia mejor calidad de vida y un mejor rendimiento académico.

Por último, se ha investigado sobre los factores del bienestar universitario en la atención de la diversidad para el éxito académico, llegando a la conclusión que, por ejemplo, en Chile, las universidades no consideran suficientemente los factores que completan el bienestar psicológico, los cuales se relacionan con asuntos pertenecientes a la vida cotidiana. Se precisa que las acciones de éxito académico están relacionadas con el autocuidado y el uso adecuado del tiempo libre, sin embargo, la dimensión de auto aceptación y propósito en la vida son las que menos están siendo atendidas en las universidades chilenas (Vásquez y Alarcón, 2019).

Materiales y Método

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, buscando priorizar los sentidos y la forma cómo interpretan la realidad los participantes (Castillo et al, 2001) y con el objetivo de

acercarse a la construcción del fenómeno desde una perspectiva natural se aplicó el diseño fenomenológico (Bautista, 2011). Participaron de la investigación estudiantes de una universidad pública en Santa Marta - Colombia. Se aplicó el muestreo por conveniencia en donde se seleccionó a los participantes según la disponibilidad y la accesibilidad del investigador (Hernández et al, 2014; Tamayo, 2015). Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante activo en un programa académico y haber recibido un beneficio por parte de bienestar universitario. El tamaño de la muestra fue determinado por la saturación de los datos, y estuvo compuesta por 47 participantes (19 mujeres y 28 hombres). Los participantes se agruparon de acuerdo con el beneficio y becas recibidas; refrigerios (9) y almuerzos (5), ayudantías (9), trabajo por matrícula (9), inclusión y permanencia (5) y la beca talento Magdalena (10). La técnica de recolección de información se utilizó el grupo focal (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se empleó el análisis temático, que tuvo por objetivo la obtención de las unidades de significado, su categorización y asignación de códigos, posteriormente se realizó una codificación axial donde se estableció las relaciones entre las categorías que se crearon (Hernández et al, 2014). Los datos fueron tratados a través del software Atlas.ti.

Procedimiento

La recolección de los datos inició a través del contacto de los estudiantes beneficiados de los programas de Bienestar Universitario. El protocolo aplicado consistía en la presentación del proyecto y el consentimiento informado, posteriormente se informaba sobre el inicio de la grabación y se brindaba la introducción del guion del grupo focal. El tiempo de duración de cada uno osciló entre los 45 y 65 minutos, incluyendo un espacio de retroalimentación y agradecimiento a los participantes.

Medidas de validez y fiabilidad

Como medida de validez y fiabilidad, se realizó el método de comprobación de coherencia, el cual consiste en la solicitud a otro codificador para que verifique y analice las categorías y la narrativa de la cual emergieron, lo anterior permite garantizar la objetividad de los resultados en un estudio de corte cualitativo (Suárez, Del Moral y González, 2013).

Ética

La investigación no representó riesgos para la salud y se ejecutó de acuerdo a lo estipulado en la Ley 1090 de 2006, que describe los aspectos bioéticos de la investigación, y en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud en Colombia.

Resultados

A continuación, se describen los programas las categorías y las subcategorías construidas a partir de los datos recolectados:

Tabla 1. Programas orientados a la alimentación

| Programa | categorías | Subcategorías |
|-------------|----------------|--|
| Almuerzos | Programas | Efecto de los programas: los programas que ofrece bienestar universitario influyen en el rendimiento académico en la medida en que le ayuda a disminuir cargas, hacen que sus horarios se han flexibles, así como refuerzan sus conocimientos, y les permiten sostenerse. |
| | | Programas: la atención psicológica, las ayudantías académicas, almuerzos y los programas de inclusión y permanencia, son reconocidos por los participantes por su incidencia en el rendimiento académico. |
| | | Efecto de los almuerzos: estos ayudan a que los estudiantes puedan mantener sus promedios, ahorrar, así como disminuir sus preocupaciones, manejar el tiempo, más que todo el de estudio, y mejora la salud alimenticia. |
| Almuerzos | Otros Factores | Factores externos: La actitud de los docentes, el número de materias matriculadas, los problemas económicos, familiares, falta de alimentos, extrañar a sus padres y dificultades de carácter económico son reconocidos como aspectos que afectan negativamente el rendimiento académico. |
| | | Factores internos: la motivación de los estudiantes, sus niveles de ansiedad, problemas a nivel psicológico en general, la falta de sueño y los hábitos de estudio son factores identificados por los participantes y que pueden conducir a un bajo desempeño académico. |
| Refrigerios | Programas | Estrategias de mejoramiento: para los estudiantes es importante que se implementen estrategias que favorezcan su rendimiento académico, y que estén relacionadas con el aumento del número de almuerzos, evaluación de factores psicosociales, las fechas de inicio de las ayudantías, mejorar los canales de información, entre ellas las plataformas, los requisitos para acceder a los programas y la variedad de ayudantías que pueden ofrecer. |
| | | Efecto de los programas: los programas que ofrece bienestar universitario influyen en el rendimiento académico en la medida en que brindan un apoyo psicológico, genera un mayor tiempo en la universidad, disminuyen el nivel de estrés y producen seguridad. |
| | | Programas: Los refrigerios, la atención psicológica, las ayudantías académicas, son reconocidos por los participantes por su incidencia en el rendimiento académico. |
| Refrigerios | Otros Factores | Efecto de los Refrigerios: estos ayudan a que los estudiantes puedan sostenerse, tener mayor flexibilidad de horarios y tiempo de estudio, mantener una buena alimentación y disminuir preocupaciones |
| | | Factores externos: las dificultades de carácter económico, el aumento en las tarifas de transporte y los horarios al medio día son reconocidos como aspectos que afectan negativamente el rendimiento académico. |
| Refrigerios | Otros Factores | Factores internos: los problemas emocionales y el disgusto por la universidad son factores identificados por los participantes y que pueden conducir a un bajo desempeño académico. |
| | | Estrategias de mejoramiento: para los estudiantes es importante que se implementen estrategias que favorezcan su rendimiento académico, y que estén relacionadas con simultaneidad de beneficios, acompañamiento integral, criterios de selección, capacitación a los monitores académicos y aumento de la cobertura y variedad de refrigerios. |

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la Tabla 1, en la subcategoría de efectos de los programas, los estudiantes beneficiados de almuerzos y refrigerios conciben que todos los beneficios que ofrece bienestar influyen en el rendimiento académico porque ayudan a disminuir la presión económica, y disminuyen el estrés, al respecto un participante manifiesta “...personas que no son de aquí y tienen que pasar por ese semestre de soledad, por decirlo así, porque como no tiene su familia, pues ese componente psicológico creo que también les ayuda y van relacionado a ese rendimiento académico que nosotros tenemos en el semestre” (Participante 3).

En la subcategoría de programas, los participantes identificaron como servicios ofrecidos por bienestar la atención psicológica, las ayudantías académicas, los refrigerios, los almuerzos y el programa de inclusión, de acuerdo con lo anterior algunos parti-

cipantes afirmaron: “lo psicológico hay un programa sino estoy mal me lo sugirieron por ahí [...] y pues me han brindado apoyo para mejorar el semestre pasado” (Participante 3) y “los refrigerios” (Participante 4). En relación con el efecto del programa al que pertenecen los estudiantes de almuerzos manifestaron: “Mi promedio en primer semestre fue de 336 y de ahí no ha subido, este semestre estuve que casi FBRA [...] mi promedio cuando tuve los almuerzo lo mantuve un poquito ahí” (Participante 2), a su vez, los estudiantes pertenecientes a refrigerios afirmaron: “yo sé que yo tengo mi refrigerio ahí, que yo puedo sostenerme con eso mientras tanto que yo llego a mi casa” (Participante 5). En la categoría de otros factores se encontró que los estudiantes identifican elementos externos (problemas económicos, problemas familiares, falta de alimentos, horarios de clases, falta de los padres, entre otros) e internos (motivación, problemas

psicológicos, hábitos de sueño, problemas emocionales, hábitos de estudio, entre otros) que afectan negativamente su rendimiento académico, al respecto manifestaron: *“Yo tuve trabajo hasta hace unas 3-4 semanas, pero es difícil mantener el nivel académico y laboral al mismo tiempo”* (Participante 3) y *“ósea a mí los nervios se me alteraban horrible yo podía estudiar mucho estar súper preparada pero al momento de pararme allá para mí eso era fatal”* (Participante 6).

Igualmente, afirman en la subcategoría de estrategias de me-

joramiento que los programas de bienestar podrán influir en el rendimiento académico y al mismo tiempo disminuir el impacto de los factores que influyen en la deserción escolar, a través de un acompañamiento integral, una evaluación de factores psicosociales, el mejoramiento de los criterios de selección de los programas de ayuda, el aumento de la cobertura, la constancia en los beneficios y el mejorar los canales de información para el acceso a la oferta.

Tabla 2. Programas de incentivo económico

| Programas | Categorías | Subcategorías |
|--|----------------|---|
| Ayudantías | Programas | Efecto de los programas: los programas que ofrece bienestar universitario influyen en el rendimiento académico en la medida en que suplen necesidades y generan motivación. |
| | | Programas: las ayudantías, son reconocidos por los participantes por su incidencia en el rendimiento académico |
| | | Efecto de las ayudantías: esto ayuda a que los estudiantes se integren a la vida universitaria, refuerzan conocimiento, favorezca la publicación de artículos y el desarrollo de habilidades, por otra parte, genera estrés, tristeza, problemas de garganta, disminución de promedio o aumento de este |
| Otros Factores | | Factores externos: El valor de la matrícula y los problemas económicos son reconocidos como aspectos que afectan negativamente el rendimiento académico. |
| | | Estrategias de mejoramiento: para los estudiantes es importante que se implementen estrategias que favorezcan su rendimiento académico, y que estén relacionadas con mejorar procesos de selección, generar consciencia en los estudiantes, mayor disponibilidad de espacios y división de pagos |
| Inclusión | Programas | Efecto de los programas: disminuyen el promedio, generan tranquilidad, ayudan a delegar mayor tiempo a estudiar, mantener una buena alimentación y a disminuir el estrés. |
| | | Programas: se reconocen a la inclusión y permanencia, almuerzos, refrigerios y trabajo por matrícula como los programas que pueden generar un impacto sobre el rendimiento académico. |
| | | Efecto del programa Inclusión: como aspecto desfavorable los participantes señalaron que el programa podía conducir a la disminución de promedio al inicio, ya que no se estaba adaptado al proceso, no obstante, reconocen más algunos aspectos positivos como la flexibilidad en los horarios, el desarrollo de habilidades, la disminución de estrés, dedicar mayor al tiempo estudio, disminución en las cargas, aumento de promedio y que genera tranquilidad. |
| Otros Factores | | Factores externos: fue posible identificar que el horario laboral, los problemas económicos y familiares, la edad, el embarazo y cuidado de los niños son algunos de los agentes que pueden incidir sobre su rendimiento. |
| | | Factores internos: se refiere a aspectos asociados a la persona, tales como una ruptura sentimental y problemas emocionales. Estrategias de mejoramiento: dentro de las propuestas que hacen los estudiantes fue posible encontrar: descuentos por hijos, rigurosidad en la selección, guardería y menos corrupción en la selección de los programas. |
| Trabajo por matrícula | Programas | Efecto de los programas: los programas propician el compromiso, una mejor organización del tiempo y contribuyen en el solventar las necesidades. |
| | | Programas: se reconoce que la inclusión y el trabajo por matrícula son dos programas que influyen sobre el rendimiento académico. Efecto del programa Trabajo por matrícula: este programa aporta a los estudiantes en la medida en que les permite tener tiempo para sus estudios, disminuir cargas y el estrés, además de aumentar el promedio y organizar el tiempo. No obstante, para un participante puede llevar a saturar sus tiempos el tener un trabajo y estudiar. |
| | Otros Factores | Factores externos: el hambre, pago de matrícula, los problemas familiares, la salud de la familia, algunos problemas económicos y las relaciones de pareja son aspectos que indican sobre el rendimiento académico. |
| Factores internos: los estudiantes identificaron los problemas y la tranquilidad. Estrategias de mejoramiento: es importante proporcionar más información a los estudiantes, proveer beneficios simultáneamente, hacer seguimiento y controlar los programas, así como instaurar una veeduría estudiantil y darles continuidad a los beneficios por promedio académico. | | |

Fuente: Elaboración propia

En la categoría de programas, subcategoría de efectos de los programas (Tabla 2), los estudiantes pertenecientes a los programas de ayudantías, inclusión y trabajo por matrícula manifiestan que todos los beneficios que ofrece Bienestar influyen en el rendimiento académico en la medida en que ayudan a suplir necesidades, permiten tener una buena alimentación, contribuyen a disminuir el estrés, permiten tener mayor tiempo de estudios y generan una mayor motivación y compromisos con los estudios, lo anterior se evidencia en los siguientes discursos: *“o sea que el beneficio que te compromete mucho más con la carrera”* (Participante 20), *“suplir un poco los gastos”* (Participante 9) y *“... mientras que yo teniendo el beneficio, ósea genera algo que no tiene precio, no tiene valor y es la tranquilidad”* (Participante 4).

En la subcategoría de programas los participantes identificaron como servicios ofrecidos por Bienestar los *“Almuerzos”* (Participante 13), *“Inclusión y permanencia”* (Participante 18) *“refrigerios”* (Participante 22), *“Trabajo por matrícula”* (Participante 27), *“Interprete”* (Participante 10) y *“Ayudantías”* (Participante 9). En relación con el efecto del programa al que pertenecen los estudiantes de ayudantías afirman que este contribuye a la integración a la vida universitaria, la producción científica y el desarrollo de habilidades, no obstante, aclaran que las condiciones en las que desarrollan la actividad pueden tener efectos negativos en la salud, manifestando: *“me permitió integrarme un poquito más a la universidad”* (Participante 8). Los estudiantes de inclusión señalaron que el programa contribuye al desarrollo de habilidades, la disminución de estrés y cargas económicas, también tiene un efecto negativo debido al inicio de una actividad a la que muy pocos están acostumbrados, de acuerdo a lo anterior algunos participantes afirmaron: *“...al entrar a la ayudantía de inclusión y permanencia, su promedio caía, porque ellos nunca habían afrontado un reto como este, que es, llegar, trabajar, hacer caso, agachar cabeza, aprender cosas que no sabían”* (Participante 23).

Finalmente, los estudiantes de trabajo por matrícula afirmaron que el programa facilita tener mayor tiempo para sus estudios, contribuye a disminuir las preocupaciones económicas y los niveles de estrés, no obstante, también afirman que puede tener un efecto negativo debido a la saturación de los tiempos el tener que trabajar y estudiar, expresando que: *“yo tenía el beneficio [...] pero aparte tenía una condición de que no contaba con un ingreso me tocaba salir a laborar hacer cualquier cuestión para poder pagar vivienda, pagar comida, Entonces dividiendo mi tiempo en lo que tenía que elaborar acá lo que tenía que estudiar y lo que tenía que trabajar [...] me sature no me da tiempo para nada y así era difícil rendir”* (Participante 33).

En la categoría de otros factores se encontró que los estudiantes identifican elementos externos (costos de matrícula, problemas económicos, problemas familiares, relaciones de pareja, horarios laborales, entre otros) e internos (problemas emocionales, niveles de ansiedad y rupturas de pareja) que afectan negativamente su rendimiento académico, ya que *“...cuando uno está sin*

plata uno piensa que está sin plata no tiene cabeza para más nada [...]Jeso afecta demasiado rendimiento académico” (Participante 11), *“...yo antes estaba sometida al horario de unas empresas y si yo tenía clases a las dos de la tarde [...] ellos no querían que yo saliera a las dos, si no a las dos y media, dos y cuarenta, y eso me afectaba en mis clases”* (Participante 21) y *“Romper con la novia, imagínate, baja el ánimo, un cacho que te peguen [...] joda y en semana de parciales, eso acaba con cualquier promedio”* (Participante 24).

Asimismo, afirman en la subcategoría de estrategias de mejoramiento que para que los programas de bienestar puedan influir en el rendimiento académico y al mismo tiempo disminuir el impacto de los factores que influyen en la deserción, estos deben incluir nuevos tipos de descuento económico, mejorar los criterios de selección, más tipos de financiación de la matrícula, continuidad de los beneficios, mejorar los canales de información y creación de las veedurías estudiantiles para garantizar que no exista corrupción dentro de los programas.

Discusión

En el marco del análisis se identificó la importancia de los programas de alimentación, debido a que con claridad estos contribuyen en la disminución de la preocupación por buscar qué comer, así los estudiantes se enfocan más en sus actividades académicas, *“yo sé que yo tengo mi refrigerio ahí, que yo puedo sostenerme con eso mientras tanto que yo llego a mi casa”* (Participante 5). En este sentido, se ratifican los planteamientos de Garbanzo (2017) quien plantea la importancia que tiene para la formación académica la nutrición.

Los programas de adaptación al ambiente universitario mejorar el RA, así lo expresó un participante *“...me enseñaron técnicas de estudio, me enseñaron cosas que yo no sabía cómo la [...] gracias a esas charlas que me dieron pude corregir eso y mi rendimiento académico mejoró”* (Participante 4).

Los estudiantes manifiestan que todos los beneficios que ofrece bienestar universitario influyen positivamente en el rendimiento académico, en la medida en que ayudan a disminuir la presión económica y el estrés. Además, de brindar apoyo psicológico, y flexibilidad de horarios. Lo anterior, destaca que el rol de las instituciones de formación superior, el cual debe estar dirigido a la formación integral de los estudiantes, en donde se procure generar un ambiente de bienestar, para que los estudiantes se formen académica y personalmente (Barraza y Ortiz, 2012; Denigri et al, 2014), favoreciendo la permanencia y el desarrollo del estudiantado (Pantoja y Alcaide, 2013).

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo de este estudio se concluye que el rendimiento académico, desde una perspectiva multimodal, que guía los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje, no es posible reducirlo como un simple indicador de desempeño (Navarro, 2003). Por lo cual, las políticas de bienestar universitario

de las instituciones de educación superior deben propender por la generación de estrategias de acompañamiento que logren abordar aspectos como: la motivación, la discapacidad, los entornos familiares, factores socioeconómicos, hábitos de estudio y manejo del tiempo libre y las relaciones entre maestro - estudiante. Además, este estudio permitió reconocer que para los participantes los beneficios que ofrece bienestar universitario influyen positivamente en el rendimiento académico, en la medida en que ayudan a disminuir la presión económica y el estrés, a partir del apoyo psicológico y alimentario. Ahora bien, se destacó que los distintos beneficios de bienestar evaluados han superado la concepción basada estrictamente en lo económico, y han logrado construir programas como las ayudantías que posibilita la intervención en los factores académicos de una población estudiantil particular.

Se destaca también la necesidad de perfeccionar los mecanismos de selección, acompañamiento y seguimiento de los beneficiarios de estos programas, a través de la creación de procesos más rigurosos y efectivos por parte de bienestar universitario, desarrollo estudiantil y vicerrectoría académica, que permitirían controlar y eliminar una serie de variables personales, económicas y sociales en los estudiantes, que incidan positivamente no solo en el rendimiento académico, sino también en la permanencia y graduación de los estudiantes.

Finalmente, a pesar de las políticas establecidas para el apoyo de los estudiantes universitarios, es necesario generar procesos de investigación que permitan abordar la efectividad o el impacto de los programas, iniciativas y actividades sobre los resultados de la formación universitaria (rendimiento, deserción, desempeño profesional, graduación, entre otros), los cuales hayan partido de acciones que adopten una definición de bienestar lo suficientemente amplia como para incluir las distintas dimensiones del ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Alzate, O.A.T., Ortega, F.J.R., y García, D.O. (2016) Estudio del poder predictivo del puntaje de admisión sobre el desempeño académico universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 148-165. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134149931008/html/>
- Barraza, C. y Ortiz, L. (2012) Factores relacionados a la calidad de vida y satisfacción en estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 18(3), 111-119. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-9553201200300011>.
- Bautista, N. (2011) *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Castillo, N., Jaimes, G., y Chaparro, R. (2001) *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Closas, H., Estigarriba, L., de Castro, I., Rohde, G., & Dusicka, A. (2017) Caracterización de las inteligencias múltiples en una muestra de estudiantes universitarios. *Comunicaciones en Estadística*, 10(2), 345-358. <https://doi.org/10.15332/2422474x.3503>
- Decreto 1295 de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. 20 de abril de 2010. D.O. No. 47.687.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019) *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. <https://id.presidencia.gov.co/especiales/190523-PlanNacionalDesarrollo/documentos/BasesPND2018-2022.pdf>
- Diamond, A. (2013) Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Garbanzo, G. M. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43- 63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Gómez, C. y Vera, E. (2013) *Construcción de un modelo de bienestar universitario institucional: Fundación Universitaria los Libertadores*. <https://www.ulibertadores.edu.co/images/documentos-institucionales/documentos/modelo-bienestar.pdf>
- Guerrero-Lucero, H.M. (2018) Relación Bienestar Universitario-academia. *Revista Biomar*, 2(1), 8-13. <https://doi.org/10.31948/BIUMAR2-1-art1>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación* (Sexta edición). McGraw Hill.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013) La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2, 55-60. [http://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](http://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Jiménez-Reyes, A., Molina, L. y Lara, M. (2019) Asociación entre motivación y hábitos de estudio en Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.171>
- Llinás, E. (2009) *La orientación académica desde el bienestar universitario*. Editorial Uninorte.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016) *Lineamientos de Política de Bienestar para las Instituciones de Educación Superior*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360314_recurso.pdf
- Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. D.O. No. 40.700.
- Pantoja, A. y Alcaide, M. (2013) La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1). DOI:10.30827/eticanet.v13i1.12012
- Prada, R., Rincón, G. y Hernández, C. (2018) Inteligencias múltiples y rendimiento académico del área de matemáticas en estudiantes de educación básica primaria. *Infancias Imágenes*, 17(2), 163-175. <https://doi.org/10.14483/16579089.12584>
- Salazar, I. y Heredia, Y. (2019) Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>

- Sanguinetti, J., López, R., Vieta, M., Berruezo, S. y Chagra, C. (2013) Factores relacionados con el rendimiento académico en alumnos de fisiopatología. *Investigación En Educación Médica*, 2(8), 177-182. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72710-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72710-8)
- Silva-Calpa, A.C., Villota-Urbano, C.D. y Caballero, M.F. (2018) Evaluación actividades de bienestar universitario Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD- CCEAP Pasto. *Documentos De Trabajo ECACEN*, (1). <https://doi.org/10.22490/ECACEN.2567>
- Suárez, C., Del Moral, G. y González, M. (2013) Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22 (1), 71-79. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a9>
- Tamayo, G. (2015) Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico*, 4(7). <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1410>
- Vásquez, B. y Alarcón, E. (2019) Factores del bienestar universitario: atención de la diversidad para el éxito académico. <https://www.researchgate.net/publication/331024832>
- Veas, A., Castejón, J.-L., Miñano, P., y Gilar-Corbí, R. (2019) Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.001>

LA PAREJA PEDAGÓGICA: EXPERIENCIAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Torrealba, María Teresa; Rendich, Andrea

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este artículo constituye un avance del Proyecto UBACyT (2020-2022): “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis”, dirigido por M. Teresa Torrealba. En “Antecedentes”, presentamos aquellas experiencias que resultan valiosas para esta investigación ya que la decisión de reflexionar acerca de la pareja pedagógica ha surgido del proceso de sistematización y análisis del material recopilado en el trabajo de campo. En “La pareja pedagógica, una experiencia de inclusión educativa”, analizamos este formato y el por qué constituye una experiencia de inclusión educativa. Los datos se sistematizaron en función de los objetivos del proyecto de investigación. Las entrevistas, semiestructuradas, se organizaron por ejes, estructura que permite incluir preguntas para precisar el uso de conceptos, pedir ejemplos o ampliaciones (Sampieri, 2014). Se ha trabajado con una metodología de análisis de contenido cualitativo, discursivo y documental (Andreu, 2002).

Palabras clave

Pareja pedagógica - Inclusión educativa - Aprendizaje expansivo

ABSTRACT

THE TEACHING PARTNER: EXPERIENCES THAT FAVOR EDUCATIONAL INCLUSION

This article presents some preliminary approaches of the UBACyT project (2020-2022): School experiences that favor educational inclusion: an approach that weaves a situational psychological perspective and psychoanalysis, directed by Maria Teresa Torrealba. In “Research Background”, we present those experiences that are valuable for this research since the decision to reflect about the teaching partner has emerged from the process of systematization and analysis of the material collected. In “The teaching partner: an experience of educational inclusion”, we analyze this format and justify why it is an experience of educational inclusion. The data was systematized according to the investigation project’s goals. The semi-structured interviews were organized in focal points, this structure allows including questions to specify the use of concepts, ask for examples and additional information (Sampieri, 2014). The methodology used was thematic content analysis, discursive and documentary (Andreu, 2002).

Keywords

Teaching partner - Educational inclusion - Expansive learning

Introducción

Este artículo constituye un avance del Proyecto UBACyT (2020-2022): “Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis”, dirigido por M. Teresa Torrealba.

En *Antecedentes*, presentamos aquellas experiencias que resultan valiosas para esta investigación. La documentación de éstas constituye un material central para ampliar el marco teórico. La decisión de reflexionar acerca de la pareja pedagógica ha surgido en el proceso de sistematización y análisis del material recopilado cuando encontramos que las entrevistadas refieren como una experiencia de inclusión educativa el trabajo en pareja pedagógica.

En *La pareja pedagógica, una experiencia de inclusión educativa*, analizamos en qué sentidos el trabajo en pareja pedagógica constituye una experiencia que favorece la inclusión educativa a partir de las voces de coordinadoras y docentes de las tres instituciones educativas -de Nivel Inicial, de Nivel Primario y de Nivel Secundario- en las que desarrollamos el trabajo de campo. Los datos se sistematizaron en función de los objetivos del proyecto de investigación. Las entrevistas, semiestructuradas, se organizaron por ejes, estructura que permite incluir preguntas para precisar el uso de conceptos, pedir ejemplos o ampliaciones (Sampieri, 2014). Trabajamos con una metodología de *análisis de contenido* cualitativo, discursivo y documental (Andreu, 2002). La participación de las coordinadoras y docentes de las escuelas fue voluntaria.

Antecedentes

En la introducción, anticipamos que la necesidad de reflexionar acerca de la pareja pedagógica emergió como relevante en el proceso de sistematización y análisis del material recopilado. El concepto de praxis (Freire, 1970) que hemos venido trabajando (Torrealba y Sánchez, 2017) como unión inquebrantable entre teoría y práctica nos invita a reflexionar teóricamente acerca de las particularidades de este formato[i], que lo constituye como favorecedor de inclusión educativa.

Las investigaciones referidas a la pareja pedagógica no son numerosas y refieren a los distintos niveles educativos (Haedo y López, 2015).

Dos de ellos, centran su estudio en la formación docente inicial: Lucila Beltramo (2012) en su artículo “¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente?” analiza la pareja pedagógica en el marco de distintos dispositivos de formación docente. La experiencia se desarrolló con estudiantes que participan de la residencia docente de la carrera de Ciencias de la Educación -cátedra de Residencia Docente- de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

La autora señala que la pareja pedagógica promueve la reflexión sobre las propias prácticas en su articulación con los otros dispositivos -la biografía escolar, los registros de clase, las observaciones de clase- y promueve la construcción de conocimiento situado. En este sentido, sostiene que trabajar en pareja pedagógica favorece la formación de:

(...) docentes comprometidos con su tarea, abiertos a la mirada de los otros, a la escucha, a la lectura, a la crítica, a la reflexión, es contribuir a mejorar la educación, es intentar romper con el paradigma de las certezas, es preguntarse sobre lo dado, afrontar riesgos, lo inesperado y lo incierto (p. 264).

Eduardo Rodríguez Zidán y Javier Grilli Silva (2013) en “La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor” analizan este nuevo dispositivo en la formación de profesores de Educación Media, a partir de la opinión de estudiantes, docentes y directores del Centro Regional de Profesores del Litoral, sede Salto, Uruguay. Dos líneas orientan esta investigación. Una de ellas, indaga acerca de las percepciones y valoraciones de docentes y estudiantes sobre el trabajo en pareja pedagógica. La otra, abre interrogantes respecto a si la formación basada en este dispositivo favorece el proceso de reflexión en el contexto de la formación docente.

Los autores señalan la importancia del trabajo en parejas pedagógicas en el período de las prácticas docentes -tiempo inicial y clave en el aprendizaje del oficio docente- en los que el trabajo en equipo, la reflexión crítica sobre las prácticas, favorecen el aprendizaje colaborativo. Y sostienen como hipótesis central:

(...) si la formación inicial se lleva a cabo en un contexto de colaboración crítica entre estudiantes, el tránsito hacia la titulación y posterior proceso de inducción a la vida profesional será menos traumático, especialmente para aquellos docentes novales que, como indican varios estudios internacionales, iniciarán sus carreras docentes en las escuelas y liceos con mayores dificultades socioculturales (Mancebo 2011; Román; Vaillant y Rosset; Vaillant 2009 en Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013, p.5).

Otro estudio, analiza la experiencia de la pareja pedagógica en las aulas universitarias. Se trata del trabajo que -desde la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Sociología (UBA)- Trinidad Haedo y Guadalupe López (2015) hacen de las voces de los estudiantes -docentes en formación- que participaron de la experiencia. En su artículo “El trabajo en parejas

pedagógicas, un aporte a partir de la experiencia en las aulas universitarias” sistematizan y analizan los aportes que, según los docentes, ha tenido este formato en las prácticas de sus estudiantes.

Entre las fortalezas, las autoras señalan que el intercambio de ideas y opiniones enriquece el debate y la reflexión a lo largo del proceso. A nivel del aula, esta modalidad enriquece las propuestas pedagógicas a partir de las distintas miradas y trayectorias de los integrantes de la pareja, habilita a que puedan asumir distintas funciones mientras dan las clases y promueve tanto los intercambios entre los docentes y estudiantes como los intercambios entre pares.

La posibilidad de jugar diferentes roles en el aula funciona como otro potenciador de las clases. La división del trabajo, el diferenciar funciones frente a los estudiantes habilita la posibilidad de desarrollar un trabajo más personalizado que privilegia la calidad. De este modo, se logra complementación en el aula y aportar diferentes formas de expresarse. Esto también abre la puerta al desarrollo de estrategias didácticas que profundizan en la interacción docente-alumno y la comunicación intergrupal, evitando exposiciones radiales (Haedo y López, 2015, p.10).

Entre los elementos comunes referidos a la experiencia analizada, los docentes universitarios que la coordinan destacan que el trabajo colaborativo favorece el compromiso y los aprendizajes de los estudiantes que realizan las prácticas. Asimismo, señalan que la mayoría de los estudiantes valoran la experiencia “como un desafío y un gran aprendizaje” (p. 12) y la conciben como un valioso aporte en su formación. Sin embargo, señalan que cuando las parejas no logran construir acuerdos -por razones de personalidad, estilos, compromiso con la propuesta- esta situación constituye un obstáculo.

Por último, el estudio de Felipe Rodríguez (2014), aborda esta cuestión en el marco de una política de estado. En “La co-enseñanza[iii], una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión”, analiza esta estrategia educativa con enfoque inclusivo, implementada en las escuelas regulares de Chile, por el Ministerio de Educación en el marco de los Programas de Integración Escolar. Los Programas de Integración Escolar tienen como propósito “(...) favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes” (Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional[iii], 2016, p. 9).

El autor afirma que esta estrategia tiene su origen en la necesidad de enfrentar las problemáticas de la deserción escolar, la inasistencia y la necesidad de brindar apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje. La define como el trabajo de “(...) personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades” (Cramer, Liston, Nerven y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008, en Rodríguez, 2014, p. 220 y 221).

La co-enseñanza asume distintos propósitos de acuerdo a los requerimientos situacionales: de observación, de apoyo, en grupos simultáneos, en equipo, entre otros. Esta estrategia implica considerables transformaciones en el trabajo docente. Asimismo, promueve el trabajo colaborativo, incrementa la motivación y el sentido de comunidad, pone en juego diferentes modos de enseñar, favorece la participación, habilita el trabajo colaborativo, mejora las habilidades sociales y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes -con y sin discapacidad- y su actitud hacia el trabajo académico. Entre las dificultades, el autor señala la falta de espacios para realizar la planificación conjunta y el predominio de una cultura de trabajo individualista. Advierte también que, en aquellos casos donde se implementó en contra de la voluntad de los implicados, dicha estrategia no produjo los resultados esperados.

La pareja pedagógica, una experiencia de inclusión educativa

En este apartado analizamos -a partir de las voces de coordinadoras y docentes de las tres instituciones educativas referidas- en qué sentidos el trabajo en pareja pedagógica constituye una experiencia que favorece la inclusión educativa. Se trata de analizar en qué medida este formato desnaturaliza la idea de lo común como aquello igual para todos (Torrealba y Sánchez, 2017) y favorece la diversidad de miradas, modos y ritmos de aprender.

Todas las entrevistadas coinciden, como señalan Beltramo (2012), Rodríguez Zidán y Grilli Silva (2013), Rodríguez (2014), Haedo y López (2015) en que este formato favorece la reflexión -siempre crítica- sobre las propias prácticas al facilitar y promover el intercambio de ideas.

¿Qué implica favorecer la reflexión sobre las propias prácticas?

En palabras de las entrevistadas implica reconocer las distintas miradas acerca de las necesidades de los grupos, acordar sobre los proyectos a trabajar, discutir los enfoques sobre los contenidos y/o respecto a las propuestas pedagógicas, recuperar el valor de la pregunta como motor del pensamiento.

V., docente del Nivel Inicial, dijo:

(...) es compartir las miradas. Entender que cuando somos dos personas, son dos miradas distintas y que lo que es rico, es justamente poder compartirlas (...) poder observar al grupo y que haya distintas opiniones sobre las necesidades que tiene (...) y así (...) pensar qué proyectos y actividades están buenas para ese grupo (Entrevista 2021, p. 4).

La Coordinadora del Nivel Secundario -en un audio enviado por whatsapp[iv] en marzo 2022- sostuvo:

Al trabajar en pareja pedagógica se puede profundizar más (...) este tipo de formato te permite discutir los temas, discutís el programa, discutís el enfoque. Se discute cada actividad: por qué la hacés, por qué no la hacés y tenés que fundamentarla. (...) Trabajar en pareja pedagógica te permite cambiar, porque le otre genera preguntas, que si una está sola puede ser que te pregun-

tes, pero se agotan las preguntas y con otre se habilita el diálogo.

El trabajo colaborativo promueve la reflexión compartida sobre las prácticas en la medida en que las distintas miradas se enriquecen, permitiendo a ambos integrantes de la pareja además de enseñar, aprender. Engeström (2001), sugiere que las relaciones horizontales en las que prevalecen la colaboración y la responsabilidad mutua en la definición de objetivos comunes favorecen el aprendizaje expansivo. En este sentido, podemos pensar que ambos docentes, no solamente enseñan, sino que aprenden.

Sabemos que el aprendizaje es un proceso tanto individual como colectivo, cooperativo y colaborativo (Torrealba, 2018). Sabemos también que el aprendizaje es un proceso que se construye situadamente. Como afirma B., docente de Nivel Inicial:

Estoy convencida de que el que cree que sabe trabajar en pareja pedagógica ya empezó mal, digamos. Primero porque no somos todos iguales, no tenemos todos los mismos pensamientos, pero además también vamos cambiando y no somos los mismos con una persona que con otra (...) todo el tiempo es un aprendizaje (Entrevista 2021, p. 3).

¿Qué lugar ocupan las tensiones y las contradicciones en el trabajo colaborativo? Engeström (2001) señala que:

Las contradicciones no son lo mismo que los problemas o conflictos. Las contradicciones están históricamente acumulando tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad (...) Esas contradicciones generan disturbios y conflictos, pero también innovadores intentos de cambiar la actividad (p.3).

En este sentido, el trabajo en pareja pedagógica, opera como motor que posibilita los cambios siempre que las contradicciones y tensiones supongan la posibilidad de construir acuerdos. Este proceso de construcción no es sencillo. Supone, entre otras cuestiones, una escucha activa. Una escucha que, en su dimensión política, exige alojar al otro. Supone también, asombrarse ante la mirada de ese otro. Hablamos aquí de una escucha que invita a hablar al otro. Supone estar dispuesto a interrogar las creencias y encontrar argumentos para fundamentar los propios puntos de vista. Como afirma Han (2017): *“La escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad”* (p. 120).

B., una de las maestras del Nivel Inicial sostuvo:

Para mí trabajar en pareja pedagógica es un aprendizaje constante. Momentos en que tenés que ceder, momentos en que, si vos estás realmente convencido de lo que querés hacer, fundamentar y decir mirá, me parece que ir por acá está buenísimo por tal y tal cosa, lo cual no quiere decir que se vaya a hacer lo que uno quiere y propone (...) creo que es un aprendizaje

constante (...) un estar abiertos, más sensibles a lo que sucede alrededor y lo que sucede con el otro. (Entrevista 2021, p. 7).

M1, una de las maestras de Nivel Primario comentó:
Vas aprendiendo un montón, tenés otra mirada. No siempre acordamos entre nosotras y tenemos que negociar ciertas cuestiones. Mi pareja es de las explicaciones más largas y yo soy más acotada (...). Vamos negociando entre nosotras, y es muy enriquecedor. (Entrevista 2021, p. 18).

M2, la otra docente del Nivel Primario dijo:
(...) pienso también que es difícil el trabajo (...) Poder aceptar que lo que yo propongo no es lo más acertado. Para mí eso es algo sumamente complejo de la docencia (...) Yo a veces planteo algo y mi compañera me dice: “No, pero fijate de esta manera”. Quizá lo otro es superador o quizás lo que pensamos juntas es superador (Entrevista 2021, p. 20).

Este formato, sostienen las docentes entrevistadas, enriquece las propuestas que hacen ya que al construirse colaborativamente permite integrar las distintas miradas, abrir nuevas preguntas, profundizar los contenidos. La Coordinadora del Nivel Secundario, en el audio del WhatsApp, comenta:

(...) te permite discutir los temas, discutís el programa, discutís el enfoque. Se discute cada actividad: por qué la hacés, por qué no la hacés y tenés que fundamentarla. Eso hace que sea más coherente el programa, más profundo. Trabajar en pareja pedagógica te permite cambiar, porque le otre genera preguntas, que sí una está sola... puede ser que te preguntes, pero se agotan las preguntas y con otre se habilita el diálogo y está muy bueno que pase eso.

El trabajar en pareja pedagógica permite, a sus integrantes, asumir distintas funciones según los objetivos que propone la actividad o en función de alguna situación inesperada que se presente (Haedo y López, 2015).

Sin dudas, para que la pareja pedagógica promueva la reflexión, la construcción colectiva, es necesario que se despliegue en un contexto de confianza. Confianza que en términos de Cornú (1999) “(...) es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (...), una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo” (p. 19). Como afirma B., una de las docentes del Nivel Inicial:

Para mí la pareja pedagógica es un trabajo donde uno (...) tiene que poder apoyarse en el otro, tiene que poder confiar. Para mí la base de la pareja pedagógica es confiar en el criterio del otro. Podés no estar de acuerdo en tal proyecto, pero vos sabés que la persona que tenés al lado, a los pibes los va a cuidar y proteger. Sabés que va a ser amoroso, amorosa. Si vos confías, con eso ya está. Después los proyectos... eso se va haciendo camino al andar y uno va llegando a acuerdos, pero la base es la confianza” (Entrevista 2021, p. 7).

Comentarios finales

Decíamos en la introducción, que la necesidad de reflexionar acerca de la pareja pedagógica no fue un a priori en nuestro proyecto de investigación. Solo, a partir del proceso de sistematización y análisis del material recopilado, hallamos que las entrevistadas sostenían que el trabajar en pareja pedagógica constituía una experiencia de inclusión educativa.

Queda para un próximo artículo describir y analizar los motivos que dieron origen a ese formato en cada una de las instituciones. Sólo para dar cuenta del juego entre lo constitutivo y las contingencias adelantamos que en el Nivel Inicial el trabajo en pareja pedagógica está ligado a la formalización de la institución. Decía la Coordinadora Pedagógica: “Al implementarse la Ley Federal de Educación, que pide que haya a cargo de los grupos de Nivel Inicial una persona con título de Nivel Inicial” (Entrevista 2021, p. 12). En la escuela de Nivel Primario, la pandemia y el trabajo virtual, decidió a las dos docentes entrevistadas -que venían planificando juntas durante años- a conformar una pareja pedagógica, formato que no se replicó en los otros grados. M1 dice: “Apenas ella entró empezamos a trabajar juntas. Planificamos y hacíamos muchas actividades con los dos grados. En la pandemia (...) en los encuentros con los estudiantes y las estudiantes estábamos juntas las dos, en los dos grados” y M2: “Empezamos a trabajar juntas cuando entré a la escuela (...). Todo eso se intensificó en el 2020 con la pandemia, con la posibilidad de planificar todas las actividades en conjunto y estar en las reuniones del otro grado. Y, en la de Nivel Secundario, es un formato que tiene que ver con el enfoque pedagógico que sostiene la institución “(...) el trabajo con pareja pedagógica está relacionado con nuestro enfoque (...) se trabaja con construcción colectiva y entendemos que la pareja pedagógica es el primer eslabón de esa construcción” (Coordinadora Pedagógica, 2022 audio WhatsApp).

Trabajar con otro permite/invita a participar de un trabajo colaborativo que habilita la reflexión situada sobre las prácticas. El formato requiere de una escucha activa que aloje la palabra del otro para facilitar y promover el intercambio de ideas. El trabajo colaborativo enriquece las propuestas a partir de las distintas miradas y recupera el valor de la pregunta como motor del pensamiento. Las relaciones horizontales favorecen la expansión de los aprendizajes, y las tensiones y las contradicciones dejan de leerse en términos de problemas, ya que operan como motor que posibilita los cambios. La reflexión compartida promueve repensar las prácticas, recrear los proyectos que no están funcionando, y proponer nuevas in(ter)vencciones.

Así, el trabajo en pareja pedagógica resulta un formato potente para promover prácticas de enseñanza y aprendizaje inclusivas, al tratarse de una experiencia “(...) que favorece la participación real de los sujetos en prácticas situadas al convocarlos como protagonistas. (...) que confía en las posibilidades y potencialidades de los sujetos y entrama lo singular, lo colectivo, lo colaborativo y lo cooperativo (Torrealba, 2018, p. 119).

NOTAS

[i] Decimos formato en términos de dispositivos que las instituciones educativas conforman para favorecer el aprendizaje y la inclusión educativa. Pueden ser parte de las reglas que regulan la actividad en las aulas o articular acciones con otras organizaciones de la comunidad.

[ii] El concepto de co-enseñanza alude a la enseñanza cooperativa. En 1999, Stainback y Stainback hablaban de *modelo colaborativo o de equipo*. En esta línea, los términos *co-enseñanza* y *pareja pedagógica* conforman dos modos diferentes de denominar a una misma estrategia de inclusión.

[iii] Material elaborado por profesionales de la Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial, División de Educación General, Ministerio Educación, Chile.

[iv] En ese audio, la Coordinadora del Nivel Secundario le comunica a la directora de este Proyecto de Investigación que, en marzo de este año, se logró el reconocimiento formal del Nivel Secundario de la institución. Para profundizar sobre esta situación se sugiere leer: Sánchez, Char-dón y Torrealba (2018): "*Hacia el aprendizaje expansivo: inventando escuelas*" en <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018>

BIBLIOGRAFÍA

- Andreu Abela, J. (2002) *El análisis de contenido: una revisión actualizada*, España, Fundación Centro de estudios andaluces.
- Anijovich, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Beltramo (2012) "*¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, (7)*).
- Cornú, L. (1999) *La confianza en las relaciones pedagógicas*, en Frigerio, Poggi y Korinfeld (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Engeström, Y. (2001) *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*, *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N.º 1.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Siglo XXI.
- López, G., Haedo, T. (2015) *El trabajo en parejas pedagógicas, un aporte a partir de la experiencia en las aulas universitarias*, en *XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*.
- Han, Byung Chul (2017) *La expulsión de lo distinto*, Argentina, Herder Editorial.
- Rodríguez, F. (2014) "*La co-enseñanza una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*", *Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*.
- Rodríguez Zidán, E., & Grilli Silva, J. (2013) *La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor*. *Páginas de educación*, 6(1), 61-81.
- Sampieri, R. (2014) *Metodología de la Investigación* (Ed. 6a), McGraw-Hill.
- Torrealba, M.T. y Sánchez, A.N. (2017) "*Inclusión educativa: Tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares. Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis*", en: *Memorias de IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA, Bs. As. ISSN 1667-6750.
- Torrealba, M.T. (2018) "*Una experiencia que (entre)teje una encrucijada de pasiones*" En Elichiry, N. (Comp.): *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*, Argentina, NOVEDUC.

“TE QUIERO, SEÑO”. LA IMPORTANCIA DEL VÍNCULO EDUCATIVO EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Veltri, Federico; Vidret, Martina; Ceballos, Macarena; Molina, Juan Cruz
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el siguiente trabajo se abordarán reflexiones y articulaciones sobre el vínculo educativo, a partir de una entrevista realizada a la directora de un colegio primario de un distrito escolar de CABA. La hipótesis que rige este trabajo consiste en que la pandemia reforzó la importancia de dicho vínculo, y que, además, la situación sanitaria obligó a repensar y modificar las formas de generar y teorizar este vínculo educativo. Se abordarán contenidos de distintos autores referentes en el área educativa, tanto contemporáneos como históricos. Al final se destacará que el vínculo educativo es un factor importante a la hora de pensar la apropiación y el aprendizaje. También se remarca la importancia de las familias para dichas trayectorias educativas.

Palabras clave

Vínculo educativo - Aislamiento - Escuela - Familia

ABSTRACT

“I LOVE YOU, SEÑO”. THE IMPORTANCE OF THE EDUCATIONAL LINK IN A PANDEMIC

In the following work, reflections and articulations on the educational link will be addressed, based on an interview to a principal of a primary school in a district from CABA. The hypothesis that leads this work is that the pandemic has emphasized the importance of this link, and that, in addition, the health situation forced the educational system to rethink and modify the ways of generating and theorizing this educational link. Content from different authors in the educational area, both contemporary and historical, will be referenced. In the end it is highlighted that the educational link is an important factor when thinking about appropriation and learning. The importance of families for these educational trajectories is also highlighted.

Keywords

Educational bond - Isolation - School - Family

Recortando la unidad de análisis

El vínculo educativo como unidad de análisis implica pensar las intervenciones que se llevan a cabo en la escuela desde este recorte, aunque sin reducirla a este fenómeno. Un buen recorte de la unidad de análisis implica no perder las principales propiedades de la situación y permite un recorte en un campo a intervenir o investigar (Erausquin y D’Arcangelo, 2013). Es im-

portante, entonces, no dejar de lado los aspectos que, sin ser estrictamente parte del vínculo educativo, sí tienen relación con él. En la escuela se ponen en juego muchas cosas: el saber, el aprendizaje, las dinámicas sociales, las dinámicas familiares, las normas de convivencia, las culturas, entre otros. Todos estos componentes tienen una relación dinámica (2013), lo que implica necesariamente movimiento, y la no cristalización de ninguno de ellos. Una unidad de análisis multitriádica permite pensar una situación escolar que contempla al alumno, al saber, al docente; también incorpora el contexto, la comunidad, la distribución de tareas y las normas. La directora entrevistada dice: “*Son pequeñas cosas que hacen al vínculo. Ver qué pasa cuando uno va conociendo más a las familias, va viendo que puede andar un montón de situaciones*”. Se puede plantear que el vínculo educativo tiene muchos componentes, y no se compone únicamente de las personas que van a la escuela a aprender o a enseñar. En ese sentido el abordaje se acerca al triángulo mediacional expandido de Engeström (1997), en donde están en juego los maestros, los niños, los padres, el contexto en la escuela, el contexto en el hogar, y las familias etc. Como se dijo antes, en la escuela se ponen en juego muchas cosas. En el vínculo, también.

A la escuela: ¿hay que ir?

La escuela es una institución específicamente educativa, inscrita en un marco de tiempo y espacio. A la escuela se va, y sucede en un horario que se repite y sostiene a lo largo del año (Trilla, 1985). Dentro de sus paredes se produce el hecho de aprendizaje, entre dos grupos de personas: los que enseñan y los que aprenden. Esa relación se construye en un marco que los preexiste, por lo que hay un modelo de qué tienen que hacer y cómo. Asimismo, la escuela moderna, al ser un espacio institucionalizado y que implica la función única de educar, requiere que todo el resto de los lugares tengan negada esta posibilidad. Trilla (1985) enumera ciertos aspectos a partir de los cuales se puede caracterizar a la escuela: la realidad colectiva, la ubicación en un espacio específico, la actuación en unos límites temporales determinados, la definición de roles de docente y discente, la predeterminación y sistematización de contenidos y, por último, la forma de aprendizaje descontextualizada. Este modelo de escuela demostró algunas de sus imposibilidades cuando comenzó la pandemia y se instituyeron las distintas cuarentenas. Se puede afirmar que el dispositivo escolar moderno se ha ocupado de los vínculos que se dan en el lugar-escuela.

Al considerarse esta opción como única, no se ha atendido la necesidad de generar vínculos por fuera de la escuela. La falta de dispositivos en los alumnos, la falta de preparación por parte de los docentes y la incertidumbre generalizada que trajo la pandemia y el ASPO pusieron de manifiesto la escasez de recursos que todos los agentes que componen la escuela han pensado para generar vínculos por fuera de la infraestructura escolar. Para Trilla (1985), negar uno de esos determinantes duros es negar la escuela, se puede pensar que ella no estaba pensada para cuando los estudiantes no pudieran ir. Los docentes han tenido que redoblar esfuerzos en crear sistemas donde el vínculo educativo se sostuviera, por ejemplo adaptando un “teléfono viejito” para comunicarse con las familias vía Whatsapp y poder “acompañar las angustias por el encierro”. Así puede verse claramente en la entrevista con la directora su preocupación por intentar restituir o conservar los vínculos con los estudiantes y “alojar a las familias”. Según el caso, había o no conexión de internet para unirse a las propuestas. Los padres tomaron presencia como educadores y la casa se instituyó, a la fuerza, como el lugar del aprendizaje.

Desde la escuela se crearon herramientas particulares, diseñadas según las posibilidades de cada comunidad. Se tuvieron que poner en prácticas estrategias variadas, en donde algunas podrían conservarse para un futuro y otras, no. Como dice la entrevistada: “Hubo un montón de cosas que nos quedaban como atadas en alfileres y decíamos: ¿qué hacemos? En algunos casos la verdad que sí, les digo, pobres chicos, los pasó por encima la pandemia. Y en otros casos dijimos “acá algo anduvo bien”, en muchos casos anduvo muy bien, así que es variado”. Se puede pensar en este caso a la escuela como una experiencia y no como un experimento (Baquero, 2002). El experimento tiene que ver con una escuela controlada, previsible, donde el aprendizaje es del tipo cognitivo clásico y fundido con la enseñanza institucional. Por otra parte, lo que hace a la experiencia es la implicación mutua de los participantes. La escuela se volvió un espacio en donde se aloja la posibilidad de novedad. Como dice Baquero: “precisamos (...) la experiencia del encuentro, del pensar, del sentir, del quedar perplejo, del preguntar en serio, del interpelarse mutuamente” (Baquero, 2002:31). En esta misma línea, comenta Larrosa (2003) que el sujeto de la experiencia es el que está abierto a la posibilidad de que algo suceda. Es aquel que puede suspender el juicio y darse tiempo y espacio para problematizar(se). La entrevistada comenta: “Hay que escuchar todo. Tener una mirada extranjera sobre lo que escuchamos. Correrse de esa cosa medio afectiva. Preguntarse “¿y acá qué está pasando?”. Y abrirse, abrirlo al equipo de conducción, socializar y abrirlo también a la supervisión. Esa es la forma que nosotros tenemos de trabajar”. Que haya espacio para esta pregunta implica necesariamente que se está produciendo una experiencia educativa. A su vez, la directora menciona la socialización del problema, lo que, como se dijo, es una condición necesaria para que se produzca una experiencia.

El estar de la escuela

Es interesante pensar la dimensión del estar en la escuela. El vínculo educativo requiere de presencia. Pero, ¿qué tipo de presencia? Durante mucho tiempo, a raíz de acostumbrarnos a los determinantes duros (Trilla, 1985) propios de la escuela moderna se asocia la presencia únicamente con el compartir un mismo espacio físicamente. ¿Es posible construir un vínculo educativo a través de otros medios que no sea la presencia física? La pandemia puso en jaque esta particular presencia y llevó a los sistemas educativos a otras fronteras. Fue y sigue siendo necesario ante las distancias poder reinventar los encuadres (Casal, 2020). El objetivo principal era poder llegar a los niños y a las niñas, como fuera posible. La educabilidad (Baquero, 2001) son los límites y alcances que posee la acción educativa sobre alumnos concretos en situaciones definidas. Teniendo en cuenta esto, se puede decir que la educabilidad se define en la situación y no en la “naturaleza” del alumno. Cambiar los modos de enseñanza para que se pueda aprender. Durante la pandemia hubo que readaptar todo un sistema para garantizar que los alumnos aprendieran. Pero, en especial, para no perder el vínculo educativo de los estudiantes con la escuela. “Llegar a los niños, encontrar una respuesta (...) se puso en el centro de la situación didáctica” (Casal, 2020). La directora entrevistada nos compartía sus los cuestionamientos que se hicieron en el inicio de la pandemia: “¿Cómo seguimos la conversación escolar? ¿Qué hacemos?” Hay un 75% de niños con los cuales vamos a tener vínculo a través de la computadora o con el teléfono y otro que poco y nada, en formato papel cada quince días”. Los docentes y directivos se acercaron a través de diferentes herramientas: plataformas web, campus, incluso aplicaciones como Instagram donde se comunicaban con los padres. También comenta que “empezamos a implementar, a parte de las plataformas, un WhatsApp (...)”. También pudieron elaborar una planilla de asistencia/inasistencia virtual y se prepararon cuadernillos papel que se entregaban cada 15 días con entregas de comida con los chicos que más dificultades tenían para la virtualidad. El vínculo educativo no es que “un niño ingrese al establecimiento y tome asiento en un aula o se siente frente a una pantalla” cuenta. El vínculo tiene que ver en cómo está aprendiendo, en cómo puedo ayudar, tener en cuenta el cumpleaños, a la familia, “lo que va haciendo es una construcción del vínculo”. Casal (2020) plantea un concepto interesante: las operaciones de acercamiento. Son estas prácticas de en lugar de esperar a los niños, implica salir a buscarlos. La entrevistada comenta que fue a llevarle los materiales a un alumno que vivía cerca de su casa, también que pudieron organizar un encuentro el año pasado con las familias de 7mo. También hay un día donde repartían viandas y comida en el cual aprovechan para acercarse a las familias. Estas operaciones van tejiendo un “entramado”, como diría la directora, un tejido que permite ir construyendo este vínculo educativo.

Por otra parte, se vislumbra que creer en la escuela sigue sien-

do creer en la escuela presencial. Cuando se le preguntó por los encuentros de revinculación de fines del 2020 nos comentó que la convocatoria era muy poca y no venían por temor. Luego propusieron este encuentro para séptimo: *“Lo que hicimos es preparar en la plaza a la vuelta de la escuela el acto de colación. Nos reuníamos por Meet, las mamás a la puerta. nos salió espectacular y fueron todos y todas”*. La apropiación participativa (Sulle, 2014) es un proceso por el cual uno se transforma por el hecho de estar participando de una actividad y que a su vez está acompañado de otras dimensiones como la institucional y las interacciones entre los integrantes de dicho grupo de aprendizaje al que uno pertenece. Un interrogante fuerte de estos tiempos era si los estudiantes en este contexto de pandemia están pudiendo apropiarse los contenidos. Era el famoso *“¿aprenden con las clases virtuales?”*. Casal comenta que poder armar lazo fue *“la tarea primordial para el logro de cualquier apropiación, en especial en esta época”*, donde los aspectos conocidos de la escuela no pudieron llevarse adelante. Los objetivos han ido cambiando y lo prioritario fue el contacto con los chicos y con sus familias, es decir, fortalecer ese vínculo. En la escuela primaria de la entrevista se constata tanto algunas estrategias de acercarse como la disposición al estar. Luego de relatar una dificultad comenta: *“Pero bueno... acá estamos”* y en otro momento también agrega *“Acá a dos cuadras viven unos niños de una comunidad gitana. Fuimos a llevarle, fui yo particularmente a llevarles el material a la casa (...) Que sepan que la escuela está”*. Nuevamente se ve esta opción de fortalecer este lazo. El vínculo educativo se construye, se mediatiza. Es necesaria la presencia de la escuela... una escuela en salida que salga a buscar a los chicos. Pero este vínculo no queda reducido a la presencia física. Las aplicaciones adaptadas, las plataformas, los llamados, las visitas a las casas permiten ver que este vínculo educativo puede forjarse más allá de la simultaneidad física de la escuela moderna.

Darle un nombre al aprendizaje

Por otro lado, el 2020 implicó repensar cómo se nombraba esa evaluación de contenidos. Una particularidad de la educación en este tiempo fue la construcción de informes valorativos. Estos instrumentos se construyeron con lo que se logró, con lo que se apropió grupal y personalmente. La idea era transformar esa información/valoración, ese boletín “de cartón” en un relato (Casal, 2020). Es una auténtica mirada de las trayectorias escolares que obligó a articular áreas y equipos y reflejar las diferentes voces sobre el proceso de cada niño y niña a lo largo del año. Cada institución construyó su modo propio de elaborar estos informes. De esta manera la escuela permitió dar cuenta de más de una trayectoria escolar real de los estudiantes más que de una trayectoria teórica (Greco y Toscano, 2014). En la entrevista, la directora comenta: *“Nosotros hicimos informes de valoración distintos a lo que nos mandó el gobierno. Los creamos nosotros. Obviamente orientados por la supervisión, pero le dimos la im-*

pronta de la escuela. Esto que vino ahora es frío: no logrado, en proceso, alcanzado. Así, taxativo. En algunos casos se podría ver como un avance más acelerado pero en primer ciclo, “en proceso” nos pareció que era una manera de decir “esto es algo para cumplir”. Estos informes de valoración pedagógica distan mucho del modelo moderno de boletines. Aparece la propuesta institucional, los canales de comunicación utilizados, el nivel de accesibilidad del estudiante. Es evidente con este último punto que el contexto interviene en la escolaridad, y que se lo tomó en cuenta para preguntarse respecto del desempeño de cada uno de los alumnos. Además, aparecen contenidos vistos en clase, incluso capturas de pantalla y trabajos, y la propuesta escolar, algo que se presenta como una novedad en el intercambio con las familias. Es una forma de dar cuenta de lo que se hizo, una forma de elaborar lo que se entamó en esta primera parte del año. Como para reafirmar lo que dice la directora en el fragmento recortado, son informes que crearon desde la escuela. Esto les permite apropiarse, tanto al alumno como a las maestras, de lo que está en esas páginas. Se entiende a la apropiación como la relación entre el agente y los modos de mediación (Sulle, 2014). El sujeto carga con su propia intención los signos que le pertenecen a otros. No es una simple posesión de herramientas culturales, sino que implica un proceso de significación, de construir en relación con otros (Smolka, 2010).

En este sentido, cuando la directora menciona que decidieron tomar distancia de lo que había propuesto el Ministerio de Educación, se produjo una re-significación de estas nuevas valoraciones que se sugerían. Orientados por las líneas delineadas por el Estado, crearon algo nuevo, algo propio, en donde el alumno también tiene un rol activo. En estos informes entra la afectividad, ya que aparece el *“te extrañamos y queremos mucho”* de parte de las maestras, y se incluyó un posteo en Facebook que dice *“los amo”* con un corazón rojo. Esto, de nuevo, nos habla del aprendizaje como práctica situada: es una experiencia que involucra la afectividad (Baquero, 2002). A través de estos nuevos y creativos informes se permite seguir construyendo el vínculo educativo. No solo los alumnos y alumnas y sus familias de la escuela pudieron leer que es lo que se había trabajado y aprendido sino ver cómo fue el proceso, que logros se destacaron, devoluciones personales y muestras de afecto y cariño. Así la escuela se aleja de un boletín que puede ser un poco, en palabras de la directora, más frío y permite seguir potenciando lo procesual, lo vincular.

Identificar un fracaso

En su texto *“El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”* (2009), Flavia Terigi expone los modos en los que ha sido concebido el fracaso escolar a lo largo de los años, proponiendo empezar a concebir el fracaso escolar como una relación con las condiciones de escolarización. El foco estaba puesto en el individuo y una patologización del mismo, quien era el único culpable por el fracaso

escolar. Terigi profundiza explicando que el concepto de riesgo educativo es “considerado por las investigaciones como la antesala del fracaso escolar, y las condiciones de la escolarización” (2009). Para cambiar esta condición, entonces, se hipotetiza que resulta fundamental establecer fuertes vínculos educativos. En la entrevista, la directora de la escuela habla en este sentido sobre un estudiante que acude a la escuela quien tiene una familia gitana. La entrevistada explica que, en la comunidad gitana, alcanzado cierto nivel educativo en cuanto a la lecto-escritura, los padres deciden dejar de enviar a los niños a la escuela. Por este motivo el vínculo educativo entre el estudiante en cuestión y el resto del aula ya era frágil de antemano. Durante la pandemia, los lazos con sus compañeros y docentes se perdieron, por lo que la entrevistada debió llevar los contenidos de la clase directamente a la familia a la puerta de la casa. Hoy en día, nuestra entrevistada cuenta que se siente orgullosa de que el estudiante esté en séptimo grado y “venga contento”. El accionar de ella demuestra que el vínculo educativo es fundamental para superar la barrera que se impone para aquellos estudiantes de “riesgo educativo”. En la entrevista, la directora deja clara su postura sobre la responsabilidad: *“Uno tiene que alojar, comprender y acompañar. A la vez, y lo más importante, es tener en claro qué querés hacer, qué querés hacer con la escuela. Uno no puede ir a la deriva, planificar cómo planifica el maestro sus clases. La escuela tiene que tener un proyecto fuerte del cual desplegar las distintas dimensiones e ir gestionando para que todo eso suceda”*. El rol de la dirección, en ese tener claro qué hacer, reivindica la postura de una autoridad responsable, implicada, en situación. Facilita el encuentro. En esa triple acción de alojar, comprender, acompañar es donde el vínculo educativo se vuelve posible.

Discusión

Para ir cerrando, una de las cuestiones que se vislumbra es que la presencia de las familias en la educación primaria en pandemia ha sido muy importante. Su presencia ha tomado un rol importante en el sostenimiento del vínculo educativo, en especial, en tiempos de pandemia. La escuela a través de las operaciones de acercamiento ha logrado entrar en la casa de los alumnos. Por eso, la familia fue y es un medio para garantizar el vínculo educativo en estos contextos complejos. Sin el fortalecimiento del vínculo con el grupo familiar de los alumnos se cree que sería más dificultoso el aprendizaje. Asimismo es interesante pensar la educabilidad (Baquero, 2001) desde el grupo familiar. En éste se observa que aquellas familias con más dificultades para sostener el vínculo educativo y la comunicación con la escuela son las que han presentado más dificultades para mantener una trayectoria escolar que permita un aprendizaje real por parte del alumno. Por otra parte, los alumnos que contaron con un sostén educativo desde la familia por fuera de la escuela, tuvieron mayor facilidad para apropiarse de los conceptos escolares que aquellos alumno que no contaron con dicho sostén o que la

participación de la familia era escasa o nula.

Para finalizar, se concluye que el vínculo educativo es un factor importante a la hora de pensar la apropiación y el aprendizaje. Las escuelas en pandemia han ensayado, probado e implementado diversas y nuevas estrategias para pensar condiciones que garanticen la educabilidad. La prioridad en el 2020 ha sido sostener el vínculo educativo y en el 2021 muchas de las propuestas apuntan a seguir reforzándolo: acercarse al barrio, informes pedagógicos personalizados, el blog escolar, mensajes de afecto. Sin vínculo y gestos de cercanía se hace más difícil. Los *“Te quiero señó”* que aparecían en el chat según la directora entrevistada reflejan la importancia del vínculo educativo como potenciador de la educabilidad y la importancia de la escuela de hacerse presente, de estar, aun cuando la posibilidad de estar presente físicamente no pueda concretarse. Los diferentes caminos emprendidos y por emprender permiten ver que el vínculo traspasa el espacio físico y simultáneo y que éste puede generarse en virtualidad, en la plaza, en el chat, en una visita a uno de los chicos por lo que el vínculo educativo en las escuelas es en tanto co-construido. Para entender la convivencia escolar hay que pensar en la interrelación de todos los sujetos que intervienen en ella, en especial la familia, entendiendo al espacio escolar como una experiencia educativa, en donde lo esencial es compartir, socializar, y construir desde el vínculo.

ANEXO 1: Entrevista a directora de escuela primaria de CABA No sé si ya alguien te había comentado algo, pero este trabajo se enmarca dentro de la materia Psicología Educativa, específicamente respecto de la problemática del vínculo educativo, la pandemia y la actualidad.

Estos días estamos medio desorientados. Con estas “vacaciones” que nos dieron tuvimos que cortar el vínculo. El vínculo es muy difícil: seguir el hilo, la conversación escolar, alojar a las familias con estos cortes. Entonces estábamos todos con mucha incertidumbre porque se fue haciendo un trabajo, pero estos tres días que nos impusieron nos dejaron medio descolocados. Estábamos pidiendo virtualidad por la salud y terminamos en la nada misma. Es un momento que nos dejó descolocados a todos y a todas: el tema del estrés que nos generó armar las burbujas, de los agrupamientos flexibles y el tema del vínculo, particularmente. Se vino gestando desde el año pasado cuando teníamos propuesta virtual. El vínculo en forma virtual lo teníamos con un 75%, 80% de los chicos en esta escuela, por el teléfono, alguna compu. Cada vez iba decreciendo porque los aparatos, el equipamiento se iba deteriorando o eran cinco hermanitos con un solo teléfono. Capaz que empezábamos con el 80% y después. Cada 15 días había entrega de desayunos y meriendas y les armábamos un cuadernillo formato papel.

Para empezar a conocerte un poco más nos gustaría preguntarte primero hace cuánto que sos directora de la escuela y qué tareas te corresponden.

Fue en el año 2016 que titularicé. En el año 2017 estuve trabajando como directora en la escuela 4 y me traslade a la escuela 2 en el 2018. Es decir que hace tres años, y es mi cuarto ciclo lectivo. El director tiene muchas aristas en el cargo. Lo que tenés que tener en claro es el proyecto de que escuela querés, que escuela querés hacer. También tenés la dimensión administrativa: tenés que tener en cuenta que la directora tiene el foco en la Cooperadora, el inventario, todo lo administrativo junto con la secretaria. La directora tiene la responsabilidad, la firma.

En cuanto a lo pedagógico tenemos dividido al equipo de conducción entre la directora, la vicedirectora y la secretaria. La vice es la coordinadora del primer ciclo, yo soy la coordinadora de 4to y 5to y la secretaria, de 6to y 7mo. Elegí 4to y 5to porque miro cómo cierra el primer ciclo, acompaño y veo. Obviamente, la directora tiene que mirar todo. Hay escuelas que la directora no coordina, sino que mira todo. Lo que hago es mirar cómo cerró el primer ciclo y acompañar. Después toca la perspectiva de ese segundo ciclo que inicia en ese cuarto, el acompañamiento a 5to y la continuidad en el segundo ciclo, 6to y 7mo con miras a la escuela secundaria. Todo esto tiene que ver con el proyecto escuela. Nuestro proyecto de este año tiene que ver con fortalecer la enseñanza bimodal, teniendo en cuenta las circunstancias y el contexto sanitario. El año pasado trabajamos, comenzamos con una perspectiva: trabajar en la enseñanza. Yo creo que todos los directores queremos que en la escuela se aprenda pero fundamentalmente en este equipo, las tres titulares, somos obsesivas con que se aprenda. Tenemos en cuenta todas las situaciones, es una escuela inclusiva, la enseñanza cooperativa. El foco nuestro es la enseñanza. A principios del 2020 pensábamos llevar a cabo este proyecto, pero le dimos un giro al fortalecimiento al ala bimodal. Teníamos las plataformas armadas para el primer ciclo en el blog de la escuela, con Padlet, y de 4to para arriba en Edmodo. Esto para que lo que tiene que ver la dimensión pedagógica, para que tengan idea como se fue sobrellevando toda la situación. Y la dimensión institucional tiene que ver con alojar a las familias, alojar las singularidades no solo de los niños y niñas sino también las características distintivas de las familias. Las familias también necesitan de acompañamiento aparte de los niños, los acompañantes personales no docentes que tienen niños. Hay un montón de actores sociales, actores dentro del establecimiento, que hay que ir acompañando.

La palabra acompañar surge mucho porque es puntual, porque el rol del director no es el rol del director de los años 70'. Yo se lo digo mucho a mis colegas: "el que se sentaba a tomar el cafecito con el dedito, no existe más". Primero que el rol se va validando con el conocimiento y también, en mi humilde opinión, el director es el que tiene que tener la idea de la protección de los niños primeramente y del equipo. Es proteger, alojar, acompañar. Esa es la postura que tengo. Me cuestiono muchísimo, menos mal, me interpelo porque siempre me parece que algo me falta. Con Vanesa lo hablamos mucho. Le digo: "Ay, Vane, me parece que

esto no lo sé". Hoy casi le consulto. Estaba charlando con una mamá que escribía y escribía en el mail y pensaba: "¿Qué hago? ¿Le contesto o no?". Pienso que esa madre, que está sola con ese niño, y manda foto y fotos de las actividades... Bueno, cosas que pasan. Uno tiene que alojar, comprender y acompañar. A la vez, y lo más importante, es tener en claro qué querés hacer, qué querés hacer con la escuela. Uno no puede ir a la deriva, planificar como planifica el maestro sus clases. La escuela tiene que tener un proyecto fuerte del cual desplegar las distintas dimensiones e ir gestionando para que todo eso suceda.

Siguiendo un poco lo que decís, que está muy bueno: ¿qué crees que es para vos el vínculo educativo? Y después, retomando lo que nos contaste: ¿como fue con todo esto de la pandemia?

El vínculo educativo implica tener muchas miradas. Que un niño ingrese al establecimiento y tome asiento en un aula o se siente frente a una pantalla no implica que haya vínculo. El vínculo es otra cosa, es conocer, conversar. Yo le doy mucho tiempo a eso, a veces una persona lo puede tomar como una pérdida de tiempo, pero es eso. Es sentarse, llegar a la escuela como lo hacíamos presencialmente. Si bien esta el acto de la bandera, es conversar, recordar, saber quien cumple años. Son pequeñas cosas que hacen al vínculo. Ver qué pasa cuando uno va conociendo más a las familias, va viendo que puede andamiar un montón de situaciones. No solo de aprendizaje, porque uno va viendo cómo van evolucionando esos niños. El vínculo tiene que ver en cómo esta aprendiendo, si está aprendiendo, cómo, en que puedo ayudar. Esa sería la palabra: en que puedo ayudar, en que puedo colaborar. Cuando yo en la reunión de ciclo me siento con las chicas a presentarles estrategias pedagógicas que a mí me resultaron útiles en ciertas situaciones o material de reflexión pedagógica de autores, releemos Vygotsky, para que vean lo que es el tema del acompañamiento, del andamiaje. Uno socializa autores, trabaja sobre eso y lo que va a haciendo es una construcción del vínculo, es ver qué necesita ese niño o esa niña, esa familia. Correrse de lo personal, porque a veces los papás, las mamás, tienen algunas características que no son de las más agradables o son demandantes. sin fundamentos. Hay que escuchar todo. Tener una mirada extranjera sobre lo que escuchamos. Correrse de esa cosa medio afectiva. Preguntarse "¿y acá qué está pasando?". Y abrirse, abrirlo al equipo de conducción, socializarlo y abrirlo también a la supervisión. Esa es la forma que nosotros tenemos de trabajar. Ahora, ¿qué ocurre? El año pasado, cuando sucede lo de la pandemia, el lugar por excelencia de cuidado de las infancias es la escuela. Por lo menos es lo que creo particularmente sobre la escuela. Porque es un lugar donde se aloja y se cuida a los chicos. Ahora ese lugar, que nosotros habíamos designado así, se vio marcado como un lugar donde se podía ver afectada la salud de los niños, entonces ese lugar por excelencia de cuidado pasó a ser un lugar en donde podría haber algún riesgo sanitario para los

niños, las niñas y la población de la comunidad educativa en general. Entonces dijimos: “¿Cómo seguimos la conversación escolar? ¿Qué hacemos?” Hay un 75% de niños con los cuales vamos a tener vínculo a través de la computadora o con el teléfono y otro que poco y nada, en formato papel cada quince días. Entonces empezamos a implementar, a parte de las plataformas, una vía de comunicación por WhatsApp con las maestras. Nosotros tenemos un teléfono viejito que lo adaptamos para comunicarnos con las familias, porque también habría que acompañar las angustias por el encierro, y convocar al EOE. ¿Saben lo que es el EOE? El Equipo de Orientación Escolar, un equipo interdisciplinario de psicopedagogos, psicólogos y trabajadores sociales. Bueno entonces, no es que nos encerramos, el que puede y el que no viene cada quince días. Ese vínculo y esa conversación escolar era lo que no queríamos dejar. Con plena seguridad, esto de estar en el grupo de crianza otra vez para los niños tenía aspectos positivos en el sentido en que hay muchos chicos que se encontraron con sus papás y sus mamás, pero también les iba a faltar el salir al mundo, y la escuela es el mundo de los chicos. En la escuela conozco a un amigo, una amiga, me invitan a cumpleaños, ese tipo de cosas. Los vínculos también de ellos como amigos, amigas, compañeros. El tema de que a veces empezábamos con los Meets desde las 7 de la mañana hasta las 12 del mediodía todos los días. Tenían dos Meet por grupo de primero a séptimo en ambos grupos, porque esto es jornada simple. También tenían mechado los Meets de los equipos curriculares (inglés, etc). No sabíamos esas cosas que tienen los maestros, el cierre de la clase, el desarrollo. Decía “¿habrán aprendido?” esa era la pregunta. Nos dividíamos. Por ejemplo yo estaba en cuarto y quinto, las chicas estaban en segundo y tercero y cuando había alguna situación medio complicada, porque tuvimos familias que estaban muy desbordadas emocionalmente, entonces también hacíamos Meets aparte con la maestra de apoyo con niños y niñas que tenían el dispositivo pero no aprendían. Eso lo pudimos lograr cuando se aceptó el proceso. Es difícil pero bueno, se ven resultados ahora. Porque nosotros tenemos burbujas de colores. Los lunes, miércoles y un viernes cada 15 días viene la burbuja roja, y los martes, jueves y el viernes siguiente viene la burbuja verde. Se divide un grupo de 25 chicos en 13 y 12 en diferentes colores como para hacerlos corto. Las docentes de cada grado a veces estaban medio desilusionadas porque se quedaban pensando si aprendieron, la pregunta del equipo de conducción era “qué les parece chicas?”, hicimos una bitácora de la pandemia con informes de valoración, con los contenidos que se trabajaron y los contenidos que se tuvieron que a veces eran de los equipos curriculares (música, etc) eran paupérrimas. Los profes me llamaban y me decían “¿Qué hacemos?” “Bueno, vamos viendo. ¿Querés venir el día de la entrega?” porque también teníamos que jugar con el miedo del personal docente. “¿Querés venirte el día de la entrega y los convocamos? Les decimos si quieren mandarte algún trabajo de plástica”.

El día del niño fue domingo. El sábado pusimos globos en la puerta de la escuela y cartelitos. Un montón de cartelitos para que pasaran y vieran. Y después preparamos golosinas para la próxima entrega, obvio. Todo eso fue haciendo que dentro de las posibilidades de este equipo el vínculo afectivo y el vínculo pedagógico en muchos casos impactara. Ahora estamos dándonos cuenta de que no es que no pasó nada sobre ellos sino que hubo algo. Y en otros casos sabemos que tenemos que trabajar un poquito más. Todos recibieron una valoración del 2020-2021 y en el primer ciclo, primero y segundo más que todo, diría que casi todos los niños llevaron en proceso. Hubo algunos papás que se enojaron. no sé si se enojaron pero manifestaron que no les parecía justo. Pero “en proceso” es un término. Nosotros hicimos informes de valoración distintos a lo que nos mandó el gobierno. Los creamos nosotros. Obviamente orientados por la supervisión, pero le dimos la impronta de la escuela. Esto que vino ahora es frío: no logrado, en proceso, alcanzado. así, taxativo. En algunos casos se podría ver como un avance más acelerado pero en primer ciclo, “en proceso” nos pareció que era una manera de decir “esto es algo para cumplir”. Hace 31 años que trabajo de esto y me tomo el atrevimiento de decir que cuando hay conversación, cuando uno conversa con ese alumno... Ahora se pudo conversar más en estos grupitos de las burbujas. Entonces vas viendo, no es un examen. No es que les das tres preguntas en el Meet. “el color del caballo blanco de San Martín”. El que dijo “sí”, muy bien, y así. No. La conversación es lo que nos estaba faltando en la virtualidad. Es ver cómo lo hiciste. ¿Ustedes saben cómo se estudia matemática ahora? Se trabaja un problema y todos aportan la estrategia y se socializa, y tiene que haber un cierre. Nos faltaba el cierre. Teníamos que trabajar las estrategias de apertura de la estrategia pedagógica, el cierre. Hubo un montón de cosas que nos quedaban como atadas en alfileres y decíamos: ¿qué hacemos? En algunos casos la verdad que sí, les digo, pobres chicos, los pasó por encima la pandemia. Y en otros casos dijimos “acá algo anduvo bien”, en muchos casos anduvo muy bien, así que es variado. Pero yo creo, si yo tuviera que decir hoy si tiene algún resultado positivo yo creo que sí. No quedaron a la deriva los chicos. Esa es la opinión personal mía. Me parece que hay un montón de cosas por hacer, pero el miedo nuestro era que queden a la deriva y crean que la escuela no está. A veces, en algunos medios de comunicación dicen “no se aprendió nada”, es un relato. “No se aprendió nada, este año no hicieron nada”. No. No es eso. Mi humilde opinión.

Te hago una pregunta sobre esta cuestión de la vinculación. A fines del año pasado surgió toda esta cuestión de la revinculación y los encuentros de revinculación, con ese titular. ¿Ustedes tuvieron estos encuentros?

Sí, nosotros hicimos una reunión con cada grupo de los catorce grupos, siete y siete. La escuela es muy chiquita, es un establecimiento escolar muy chiquito con un patio cerrado. Y bueno, la

verdad que propusimos que se trabaje en primer ciclo con una docente. Habíamos armado tres días, como ahora. Acompañamientos flexibles de primer ciclo. Luego armamos también uno para séptimo con jornada extendida con otras docentes. Pero la verdad es que en primer ciclo eran cinco o seis niños. Vinieron muy pocos chicos. Más que todo los niños y las niñas que sus papás me habían manifestado que la virtualidad les hacía mal. Porque tenían temor, porque creían en la escuela. Y logramos algo. También logramos hacer con séptimo encuentros casi todos los días, pintar una bandera virtual. Y el acto de fin de curso. Porque venía un nene solo en jornada extendida de séptimo. Dijimos: “Dejemos un día la escuela entera para séptimo”. No sé, cosas que se nos ocurrían. No sabíamos por dónde entrar. Y no quisieron venir, venía un nene solo. Lo que hicimos es preparar en la plaza a la vuelta de la escuela el acto de colación. Nos reuníamos por Meet, las mamás a la puerta. nos salió espectacular y fueron todos y todas. Los dos séptimos. Muy agradecidas las familias, la verdad que no tuvimos... A veces pasa que hay cosas para mejorar, pero la verdad que salió precioso. Y les digo la verdad: estuve pensando estos días: “Uy, la promesa de lealtad, qué hacemos, no la dejemos pasar”. Qué sé yo. No por un tema de lealtad, por el tema de juntar a los chicos entre ellos. Lo que pasa es que ahora no contamos con el calorcito, en diciembre estuvo divino. Ahora hace frío.

Dijiste que en un momento implementaron un sistema de WhatsApp para el acompañamiento de los chicos o de las familias en donde no se sabe qué pasó o qué pasa durante la pandemia. ¿Elaboraron algún instrumento para hacer el seguimiento de los chicos que no se pusieron en contacto con ustedes? ¿O alguno para los chicos en general?

Sí, un instrumento de seguimiento teníamos. Era una planilla. ¿Vos te referís a algún instrumento concreto?

Alguna herramienta que hayan elaborado.

Sí, herramienta. Teníamos una planilla donde teníamos como una “asistencia virtual” o inasistencia. ¿Y qué implementamos? El uso del Instagram. Teníamos padres que nos mandaban mensajes de Instagram y como es de la escuela lo llevábamos la conducción y la facilitadora en TICs. Ella era la que nos monitoreaba esos mensajes. También la maestra tenía contacto por WhatsApp con sus alumnos. Y preparábamos cuadernillos en formato papel y cada quince días cuando había entrega de desayunos entregábamos material impreso con lo que se daba. Podían venir también a preguntar, porque trabajábamos todo ese día dedicado a acompañar a los chicos.

¿Iban a la entrega de desayunos o viandas estos chicos que tenían más resistencia o dificultad con lo virtual?

Sí. Pero en realidad primero venían los papás. Ya en octubre empezaron a venir los chicos. A nosotros nos ponían contentos porque los veíamos. ¡Nos traían las carpetas! (se sonríe) Por

ejemplo. pónganle el primer fin de semana de octubre venían con carpetas con todo hecho. Entonces le decíamos “la próxima entrega se las devolvemos”. Y le devolvíamos con sello nuevo, caramelos, cosa que no corresponde, ustedes eso no lo cuenten porque supuestamente ningún alimento que no sea del concesionario puede salir de la escuela.

Aparte hemos ido a las casas. Particularmente, miren. no, se van a reír. La escuela está a la vuelta de casa. Acá a dos cuadras viven unos niños de una comunidad gitana. Fuimos a llevarle, fui yo particularmente a llevarles el material a la casa. Estem. porque todos los dispositivos habidos y por haber estaban. Pero no había una, digamos, canalización. “voy a ir yo”. Fui y se lo llevé y bueno ahí empezaron a traerlo personalmente. Son estas cosas que creo que todas las escuelas tienen anécdotas para contar en cuanto a seguir conectados a los chicos. Que sepan que la escuela está. De hecho vieron que la comunidad gitana, quizás lo saben o no, hace un corte: cuando saben leer y escribir y hacer bien las cuentas, sería un 4to grado, como que cierran. no vienen más a la escuela. Y nuestro niño, uno de nuestros niños está terminando 7mo. Entonces digamos que es un orgullo para nosotros que él quiera seguir viniendo a la escuela, que venga contento.

Vivi, ya que estamos hablando de esto un poco de la vinculación y estas estrategias. con el tema del vínculo educativo. ¿alguna situación compleja que estén atravesando como escuela, que estén acompañando?

Eh... Vieron que yo les comentaba el tema de cuando está en una clase por Meet o Zoom no puede estar monitoreando el cierre, que aprendo o que emoción pudo haberse tocado de los niños, de las niñas. Nos pasó una situación con un niño con un cuento “la abuelita robótica” de Silvia Schujer. Un cuento inocente que una mamá se lo tomó a mal diciendo que se estaba evocando a la abuela fallecida del niño. Bueno, todas esas cosas que en el aula las maneja de otra manera. Estábamos presente todas ese día porque me acuerdo que yo entré al Meet de primero porque hacía 2 días que no los veía y dije “ay los voy a ver” porque de causalidad había terminado con 7mo unas cosas y. no fue una situación que la maestra vulneró un derecho pero se tornó.. la señora se enojó un montón, habló con supervisión. Es una situación que a mi me descolocó porque había estado presente y no entendía. ¿Qué pasa? En el aula yo puedo hacer un monitoreo de la situación emocional de un niño y ver cómo lo acompañó. Ya estando la mamá... La mamá tiene una mirada subjetiva de acuerdo a su construcción como persona, ¿no? Su psique. Es un... Terminó con un cambio de turno. No quiso saber más nada con la maestra. Eso es una de las cosas que nos preocupó mucho porque nos quedamos como diciendo “¿qué hicimos?”.

Ahora nos damos cuenta que hay otra cosa más porque hay una continuidad, pidió la excepción. Hay muchos niños exceptuados. hay niños que no vienen presencialmente que solamente hacen virtual. La maestra trabaja todos los días con las burbujas de los

colores. Y hay un rato. 1 hora. 2 horas por semana más que está con los niños exceptuados a parte de colgar todo el material de trabajo en Padlet a 1er ciclo. Y el modo en 2do la maestra trabaja con los niños y las niñas que están exceptuados. Más otros niños que han pedido no venir porque -por eso es el lío del día de hoy- se adhieren al DNU presidencial. También nos pedían justificación por no se que un fallo judicial para que no les pongamos injustificado. La posición de la Escuela 2 es. ehh. nosotros no somos quien ni quienes para decirle a una señora “bueno señora, mándelo, no tenga miedo” o decirle “tiene pánico? Bueno vaya a tratar” No. ¿Cómo ayudamos? Esa es nuestra frase. “¿Cómo te ayudamos? A ver decí”, le digo a la mamá, “fíjate”. Y nos llaman por teléfono. Yo me la paso hablando por teléfono. la paso hablando por teléfono jaja (se ríe) Porque. este. obviamente tratamos de dividir los ciclos para atender y focalizar bien en lo que. pero, ¿Cómo ayudamos? “Y no. porque tiene miedo y yo no sé” “-Bueno hacemos así”.

Tenemos una niña que vive con unos papás muy mayores. Le facilitamos una computadora. Pero tampoco podía ingresar al Moodle ni a los Meet. Así que estuvimos. El papá es muy mayor y es cardiaco. Estuvimos guiándola para que pueda asistir y a los Meet. Son papás con algún problema psiquiátrico, que ya nos avisó el EOE. Bueno, eso es una cosa positiva porque con un instructivo muy detallado y muy. estem. riguroso para que ella “toque acá, ponga acá” puede entrar a todos los Meet. Y está aprendiendo. Y viene los días de la entrega que todavía hay, viene. Esos días hay clases pero viene y se sienta un rato con la secretaria, conmigo, con la vice y seguimos los trabajos, la maestra se los corrige y se los lleva. Eso es una dificultad que veíamos y este año pudimos. dijimos: “bueno si volvemos todo a virtual” porque uno piensa esas cosas, tenemos. emmm., ay perdón, me entró un mensaje. un minutito. perdón. justo de Vanesa para decirnos que se retoma la presencialidad y que en un ratito nos juntaremos.

Bueno, pensábamos que era virtual. algunos casos los pudimos acompañar mejor. Pero se dieron situaciones emocionales que no sabíamos de qué. Después una mamá que nos escribió al WhatsApp ese que tenemos y nos pidió ayuda con el EOE porque no podía, estaba angustiada. La conectamos con el EOE. También la incorporación del APND en los grupos virtuales estuvo muy buena. Y ahora en la presencialidad también. Tuvimos cuestiones bastante positivas.

Pero hay situaciones que se dieron.. este. en cuanto a la singularidad de cada niño, cada niña y como lo estaba atravesando su familia, su grupo de crianza que fueron difíciles y que son difíciles aun. son difíciles aún. Pero bueno. acá estamos.

Una pregunta. con el Equipo de Orientación. ¿Han podido trabajar? ¿Cómo ha sido su relación con ellos? ¿Qué tipo de intervenciones han podido acompañar?

Sisi. Trabajamos con. ahora este año un poquito más. pero trabajamos con estas situaciones que se nos presentaron. sisisisi.

Sí, después hicieron Meets con la familia. los acompañaron. Nosotros siempre, a veces, somos muy ambiciosos los maestros y maestras que siempre queremos más del EOE. No porque pensemos que no cumplen con su trabajo. Por el contrario. pero decimos “tienen que ampliarles el equipo” o tendría que haber un equipo por escuela o un equipo cada 4 escuela porque hay muchas situaciones que se dan que necesitan un trabajo interdisciplinario. Pero sí sí sí. Ahora tenemos un em. un caso de una niña también de la comunidad gitana que la mamá tiene ciertos problemas. se queja de la escuela. No tiene un vínculo con la escuela, no con la “escuela 2”. No tiene una. no le da valor a la escuela por cultura. Entonces tenemos que entender pero la señora es bastante intensa. Digamos. y se queja, se queja de las propuestas pedagógicas. Ustedes tendrían que ver.”uy nos está hablando Adriana Puiggrós” decimos porque -se ríe- se queja de la propuesta de la maestra, de la profesora de inglés, digo. ¡Wow! -se ríe- este. el otro día me empezó a hablar: “vos porque” -te trata bastante. no es. es bastante disvalioso, son bastantes disvaliosos los comentarios en realidad. Yo soy profesora de lengua y literatura inglesa. Y me decía: “Vos porque no entendes nada de inglés porque la de inglés no sabe nada”. Bueno le digo “la profesora de inglés planificó para este grupo, está retomando los contenidos del año pasado pero es de 5to grado, el libro”. bueno, cosas que nos pasan que a veces te cansan. Te agotan porque decís “tenes que aguantar todo esto”. Pero comprendemos que tiene que ver con una cuestión cultural. estem. de no vinculo o no tienen una familiaridad con la escuela como la que tenemos nosotros. este. y la que tienen ustedes.

¿Ese problema lo pasan por el Equipo de Orientación?

Sí sí sí. Supervisión y Equipo de Orientación. Sí sí sí. sí. Es muy agresiva la señora. Pero muy. Es nueva en la escuela. Se fue de otra escuela también del Distrito y vino a hablar mal de esa escuela. Le cortamos el chorro. Acá borrón y cuenta nueva. Lo que pasó pasó. No le permitimos hablar. No sé si eso fue lo que más le gustó. Quería hacer un espacio catártico. De ninguna manera lo vamos a permitir. De ninguna institución escolar. Todos hacemos lo que podemos con amor y con compromiso. Más en nuestro distrito, somos muy unidos. Enseguida le pregunté a la Dire, y me dijo que era problemática y que tuviera paciencia.

¿Cómo ves caras a lo que queda de 2021 el vínculo educativo? ¿Cómo sigue todo después del 2020?

Lo que veo es que vamos a tener que seguir haciendo mucho trabajo. Mucho trabajo de acompañamiento, de adecuaciones curriculares, no solo de los contenidos, sino socioconstructivista. Todo lo que tiene que ver con el grupo, los acompañamientos flexibles. Necesitaremos dispositivos, también. Tenemos un maestro de Matemática, acompañante de trayectorias escolares. Vamos a necesitar trabajo interdisciplinario para poder reforzar este desfasaje que va a haber. Esto no es imposible pero va a costar volver. El tema es que aprendan, que se lleven algo

significativo en las horitas que están en las escuela. Hay contenidos priorizados. Puntualmente, yo tengo que decir que no vengán a copiar, a repetir. Tratemos de hacer algo dinámico que les sea significativo, que aprendan algo, que se lleven algo, y que refuercen ese día que no vienen. A veces pasa con algunos docentes que ponen la fecha. Pero, ¿qué querés enseñar con la fecha? Interpelar eso. En primer año se aprenden los números, la fecha, las letras con las que comienzan las palabras. Tenemos que generar propuestas para que se lleven algo, propuestas generativas. Secuencias didácticas, acotadas. Tenemos que reaprender, desestructurar y en algunos docentes cuesta un poco más pero, creo, como todo en la vida, con voluntad, compromiso y amor todo se logra. Parecen palabras utópicas, pero yo hace 31 años que trabajo como docente y amo lo que hago. Hay días que me está pasando que me encuentro con comentarios disvaliosos, groserías. Son muy pocas, es hasta lógico y normal. Uno piensa que no puede ser que no pase nada, es lógico que algo pase. Ya interpelarnos nos interpelamos nosotros. En las reuniones de ciclos no se habla de niños, se reflexiona sobre la práctica docente. De los niños se habla aparte, en entrevistas con los maestros. En las reuniones se habla de prácticas docentes, se compara con lo que se ve en los cuadernos, las carpetas, en la computadora, se hace un trabajo de enseñanza, de verificar y redireccionar la enseñanza y el aprendizaje.

¿Cómo eran los informes valorativos de los alumnos de primaria previos a la pandemia?

Los informes pedagógicos previos a la pandemia eran boletines de calificaciones que estaban bastantes desglosados por materias. Por ejemplo tuvieron práctica del lenguaje, lo que era hacer de escritor, oyente, hablante, como se desempeñaba... era un poco más frío. Un poco más extenso que los boletines que llegaron a tener ustedes y yo cuando era chica. fueron los últimos dos años así que bueno. Eran boletines de calificaciones en un cartón blanco que tenían 2 o 3... 4 páginas. Y para séptimo grado era uno especial que se mantenía de la época aún previa a esto.

¿Alguna anécdota feliz que nos quiera compartir en este contexto de pandemia, o algo positivo que te lleves?

Bueno, el tema del armado del encuentro de cierre de primaria de los chicos de 7mo que fue precioso, fue en la plaza. Un acto de 40 min. Se gestionó lo de la bandera, nos quedamos conversando, eligiendo la escuela secundaria. El encuentro virtual, en donde visitaban la secundaria, coordinando con las gestiones de las secundarias. Ese conversar y saber que es lo que les gusta, conocerlos más, unirnos en grupitos por orientaciones. Fue muy lindo, rico. Fue significativo para los chicos. Nosotros lo disfrutamos, ellos también, y ojalá este año se pueda dar. Por el lado de los niños cuyas familias no pueden, no es que no quieren. Por ciertas características o singularidades: los padres mayores, que la niña se haya podido conectar es una anécdota feliz. Cuando apareció en la cámara estábamos todos contentos. Es una de las

cosas lindas que tiene nuestra profesión. En el chat las maestras mostraban que estaban trabajando. Todo lo que aprendieron las chicas, el Classroom, el Jamboard, ruleras. En el chat aparecen "te quiero, Señor", o "Después nos reunimos a charlar". Nos pidieron el espacio para charlar, nosotras los dejábamos charlando. Después los cargamos con dejarlos solos en el aula. Siempre sostuvimos el mensaje esperanzador de la vuelta. Son todas cosas que costaron, porque nosotros también tenemos cada uno nuestra estructura, pero lo principal es lograr que los chicos se lleven algo. Que es difícil, pero no imposible. Yo lo que le pido al universo es que me de fuerza para estos cuatro años y medio que me quedan aguantar el contexto. Ir a la escuela me pone contenta, y me quedo hasta que termina el día. Pero el tema es esto, el contexto que nos toca. Yo a las maestras las llamo a cualquier hora, y a mí me llaman a cualquier hora. Nosotros nos contenemos entre nosotros, porque si no estamos solos.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", en Cuadernos de Pedagogía. Nº 9 Rosario.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión Facultad de Psicología 3/15 - 01/03/2021 educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En Perfiles educativos. Tercera Epoca, XIV, 97-98, 57-75
- Casal, V. (2020) "Caminos en la selva. La escuela desde la pandemia". Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, D. Erausquin, C. (2010) Adolescencia y escuelas. Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros. Revista de Psicología (11), 59-81. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata
- Cornu, L. (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. & G. Diker (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Editorial Noveduc-Cem.
- 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.
- Erausquin, C. (2013) "Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas". Libro de Cátedra EDULP 2018.
- Erausquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- 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.
- Larrosa, J. (2003) Experiencia y pasión. En La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.



- 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 CEP Facultad de Psicología UBA.
- Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23/30. Madrid: OEI.
- Trilla, J. (1985) "Características de la escuela" y "Negación de la escuela como lugar". En *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes (Cap 1 y 2).

ESCRIBIR SOBRE UN TEMA DE MANERA PROFUSA U ORGANIZADA: PERSPECTIVAS SOBRE LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Villalonga Penna, María Micaela

CONICET - Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

¿Qué perspectivas acerca de la escritura poseen los estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología de una universidad pública? La escritura en contextos académicos constituye una práctica social situada que posibilita a los estudiantes ir apropiándose progresivamente de la cultura académica. Uno de los aspectos que hace a esta práctica es el referido a las perspectivas que poseen los estudiantes sobre la misma. Administramos un cuestionario y entrevistas semi-estructuradas a estudiantes ingresantes de la carrera de Psicología de una universidad pública. Los resultados muestran que la mayor parte de ellos tiende a escribir de forma inmediata y sin pensar y, la menor parte, busca tener una imagen general del texto y del contenido del mismo. Además, aunque muchos consideran qué es lo que hay que escribir, la mayoría tiende a no tener en cuenta otros elementos retóricos como quién escribe, para quién se escribe, para qué se escribe. En general, la escritura es concebida como un medio para decir lo que se conoce, más que una práctica epistémica.

Palabras clave

Escritura - Perspectivas - Estudiantes - Psicología

ABSTRACT

WRITING ABOUT A SUBJECT IN A PROFUSED OR ORGANIZED WAY: PSYCHOLOGY STUDENTS PERSPECTIVES ABOUT WRITING

What perspectives about writing do first-year Psychology student's at a public university have? Writing in academic contexts it's a situated social practice, that enables students to progressively appropriate of academic culture. One of the aspects of this practice is referred to student's perspectives about it. We administered a questionnaire and semi-structured interviews to first year Psychology students at a public university. Results show that most of them tend to write immediately and without thinking and the least part, try to have a general image of the text and its content. In addition, although many consider what to write, most tend not to take into account other rhetorical elements like who writes, who is the texts written for, what is written for. In general, writing is conceived as a way to say what is known, rather than an epistemic practice.

Keywords

Writing - Perspectives - Students - Psychology

Introducción

Escribir constituye una práctica social, un hacer con otros, en el que se construye un texto con base en afirmaciones y aportes de terceros -sean autores, el docente o pares- y en el que dicho escrito posee una función epistémica en tanto permite construir conocimientos en el marco de una disciplina -esto es, escribir para aprender- (Ivanic, 1998, Barton y Hamilton, 1998; Street, 1995).

Desarrollos internacionales revelan que tanto los profesores como los alumnos suelen considerar que escribir es una habilidad comunicativa general que permite transmitir ideas o pensamientos que, una vez que se aprende resulta transferible a cualquier contexto. En contraposición con esta visión, Gordon Wells (1987) pone el acento en el "nivel epistémico" de la escritura. El nivel epistémico de uso del lenguaje es aquel en el que se lee y se escribe para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio en textos. Esto posibilita explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar y reconstruir y/o transformar el conocimiento en oposición a simplemente reproducirlo o "decirlo". Bajo estas condiciones, la escritura se convierten en *herramientas epistémicas* (Bereiter & Scardamalia, 1987; Wells, 1990) o instrumentos intelectuales para pensar sobre un tema (Olson, 1997) o contenido disciplinar. En nuestro país (Argentina), son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al escribir en la universidad. Los trabajos de Arnoux y cols. centrados en el ingreso y los primeros años de la universidad, dan a conocer los desafíos de los alumnos para interpretar y escribir diferentes géneros académicos -por ejemplo, artículos científicos, monografías, tesis, etc.- (Arnoux *et al*, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003) y cómo las sucesivas reescrituras de un texto favorecen la apropiación de las teorías y la adquisición de los modos de escritura disciplinares (Arnoux *et al*, 1998; Di Stefano y Pereira, 2004; Pereira y Valente, 2014).

Además, las indagaciones de Carlino y Padilla (Carlino, 2005; Cartolari y Carlino, 2011; Padilla, 2009 y 2012) ponen el acento en los textos producidos por los estudiantes, en los desafíos

que enfrentan al escribir en las asignaturas que cursan y en las prácticas sociales escriturarias en la universidad. Padilla (2009 y 2012) da cuenta de cómo las prácticas escriturarias de alumnos ingresantes a la carrera de Letras viran desde un estadio de reproducción bibliográfica hacia un estadio de escritura epistémica, cuando la función docente no sólo consiste en enseñar los géneros académicos, sino también en acompañar la construcción de los sucesivos borradores del texto dialogando sobre lo leído y lo escrito. Por su parte, Carlino y Cartolari (2011) evidencian cómo cuando en las clases el docente y los alumnos dialogan sobre lo leído y sobre lo escrito retroalimentando interpretaciones, esto favorece la construcción de conocimientos en el marco de asignaturas.

Específicamente en el área de Psicología, los resultados de algunos estudios muestran que los docentes identificaban como obstáculos para los estudiantes al escribir, la escasez de conocimientos sobre las características estructurales y funcionales de los textos, la falta de metas u objetivos claros de escritura, el no tener en cuenta quién es el destinatario, la reproducción literal de información contenida en la bibliografía sugerida, la proliferación de errores léxico-semánticos y la ausencia de estrategias autorregulatorias de revisión de lo escrito (Castelló, Bañales Faz y Vega Lopez, 2011; Marucco, 2005).

En la provincia de Tucumán, Villalonga Penna y Padilla (2021, en prensa) en una indagación exploratoria, hallan que los estudiantes ingresantes a Psicología, si bien declaran que al escribir casi siempre buscan tener una imagen general del texto, a veces escriben de forma inmediata y sin pensar y casi siempre cuando se van agotando las ideas recién buscan estructurar su texto. Además, aunque consideran el tema sobre el que hay que escribir, tienden a no tener en cuenta otros elementos como quién escribe y para quién se escribe. En general, la escritura es concebida como un medio para decir lo que se conoce o piensa. Es así que en este trabajo nos proponemos abordar un interrogante: ¿qué perspectivas acerca de la escritura poseen los estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología de una universidad pública?

Metodología

De manera general, lo que aquí presentamos se inscribe en una investigación basada en diseño (Kelly, Lesh y Baek, 2008) con un enfoque cualitativo y cuantitativo, cuyo propósito es diseñar, implementar y evaluar un dispositivo de intervención en torno a las prácticas lectoras y escriturarias de una asignatura de la carrera de Psicología de una universidad pública. Sólo transmitimos en este trabajo parte de la primera fase de dicha investigación, en la cual, buscamos indagar las perspectivas de los estudiantes en torno a la escritura en contextos académicos.

Para ello, administramos un cuestionario a 150 alumnos ingresantes de la carrera de Psicología de una universidad pública en el cual indagamos, principalmente: los conocimientos acerca de los elementos retóricos del proceso de escritura (que se escribe

o tema, para quien se escribe o destinatario, en qué contexto se escribe, para que se escribe u objetivos, cómo se escribe o conocimientos sobre la organización global y local del texto), que función posee la escritura para ellos (decir el conocimiento o transformar el conocimiento de quien escribe). Asimismo, y de manera complementaria, administramos entrevistas semi-estructuradas a 6 estudiantes a fin de profundizar sobre cómo describen sus prácticas escriturarias.

Analizamos los cuestionarios a la luz de herramientas de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes de respuesta a los ítems) y las entrevistas teniendo en cuenta categorías que se desprenden del marco teórico. Luego, se triangularon los datos obtenidos de ambas fuentes a fin de intentar construir una explicación sobre el fenómeno estudiado.

Resultados

Los resultados muestran que son más los estudiantes que tienden a escribir de inmediato, todo lo que se les viene a la mente y sin pensar en apartados (65,6%), en menor medida los que escriben y cuando se van agotando las ideas recién piensan cómo estructurar el texto (20,5%), y muchos menos los que piensan en la estructura del texto y buscan que lo escrito resulte comprensible para otros y no sólo para sí mismos (13,9%).

Asimismo, y como se muestra en la siguiente tabla, gran parte de los estudiantes tiene en cuenta qué es lo que hay que escribir o qué conocimientos poseen acerca del tema sobre el cual se escribe (65,2%). A pesar de ello, no parecen considerar quién escribe o su rol como escritor académico (8%), para quién escribe o los conocimientos sobre el destinatario del texto (15%), para qué se escribe y cómo (incluyendo los modos de organización pragmática, global y local del discurso académico).

Tabla N° 1. Estadísticos descriptivos para la situación retórica del proceso de escritura

| Aspectos retóricos del proceso de escritura | F | P |
|---|-----|------|
| Que es lo que hay que escribir- Conocimiento sobre el tema acerca del cual se escribe | 75 | 65,2 |
| Quien escribe | 8 | 6,9 |
| Para quien se escribe- Conocimientos acerca del destinatario | 10 | 8,7 |
| Para que se escribe | 15 | 13 |
| Como se escribe- Conocimientos sobre los modos de organización global y local del texto | 7 | 6 |
| Total | 115 | 100 |

En consonancia con estos hallazgos, de las entrevistas semiestructuradas se desprende que los estudiantes tienden a priorizar el tema sobre el cual hay que escribir por sobre la relectura de lo escrito para verificar si resulta comprensible:

Cuando escribo voy poniendo en la hoja todo lo que se me viene a la cabeza, todo lo que se me ocurre o me acuerdo sobre un

tema...el tema es como lo más importante, si te vas del tema no tiene sentido lo que escribis...si me queda tiempo después leo de nuevo a ver si se entiendo (alumno 1).

Primero pienso en el tema, busco información, la leo y después me largo a escribir sobre eso todo lo que sé. Prefiero que sea mucho así se nota que sé del tema (alumno 7).

En menor medida se encuentran los que escriben mucho sin pensar la estructura del texto y, al releer, notan la necesidad de pensar en apartados:

Me pasa que cuando escribo empiezo a escribir todo lo que se del tema que me piden y voy y voy y después recién leo y me cuesta darle un orden porque son muchas ideas (alumno 3).

Trato de centrarme en la idea principal, en el tema que tengo que escribir, y de ahí voy poniendo en la hoja lo que sé...a veces me doy cuenta que voy escribiendo como mucho y veo si puedo poner títulos intermedios para que no sea tan largo el texto (alumno 10).

Son muchos menos los estudiantes que hacen referencia al cómo se escribe: los aspectos pragmáticos, por ejemplo, en qué contexto se escribe (en la universidad) y el destinatario (docentes universitarios), los aspectos globales como la inclusión de apartados en el texto y los aspectos locales como el tipo de palabras a emplear y el registro. Son estos alumnos los que enfatizan la lectura y relectura de lo escrito como una forma o estrategia de monitoreo que posibilitaría hacer comprensible para el destinatario o lector el texto.

Yo sé que hay cosas que no se pueden poner cuando escribo en la universidad, tipo abreviaturas que yo uso de palabras porque el profesor a lo mejor no las conoce o escribir tipo que me parece tal cosa porque es muy del lenguaje hablado...hay que sé como más formal...eso y escribir sobre lo que me piden y no irme por las ramas (alumno 5).

Intento hacer que la persona que va a leer el texto entienda, pongo la idea principal y desarrollo. Puede pasar que desarrollo mucho y recién se me ocurre que hay que poner títulos porque es mucha información. Hago eso y sigo. Leo de nuevo las partes a ver si se entiende que es lo que escribí (alumno 8).

Primero pienso que es lo que hay que escribir y como voy a escribir...veo que tema es el que tengo que escribir y veo que sé. Después pienso una estructura para el tema y recién me largo a escribir. Pienso también quién me va a leer porque no es lo mismo que lea un profesor de la universidad que un compañero de clase...entonces no es lo mismo hacer un resumen para estudiar que lo puedes compartir con un compañero que una monografía o un parcial que lo lee un profesor, ahí soy más formal con el vocabulario y no incluyo abreviaturas que solo yo conozco. Y mientras voy escribiendo releo de a tramos para ver si se entiende y avanzo. Después al final, leo todo, y corrijo lo que sea necesario y recién lo entrego (alumno 5).

Estas formas de encarar el quehacer escriturario resultan afines con cuáles aspectos del proceso de escritura priorizan o no los estudiantes. El hecho de que pongan el acento en qué escribir

se relacionaría más con la forma de escritura en la cual se vieran ideas sin pensar en cómo estructurar u organizar el texto o tal vez otros aspectos como quién es el destinatario o para qué se escribe el texto. De igual modo, aquellos estudiantes que se preocupan por quién escribe, para qué y para quién se escribe así como de los modos de organización textual, darían cuenta de un esfuerzo por hacer que el texto construido resulte comprensible para otros.

Finalmente y, en general, la escritura es concebida como un medio para decir lo que se conoce o piensa (72,6%) y no como un medio para saber lo que se piensa (27,4%).

Discusiones y conclusiones

Este estudio se centró en conocer las perspectivas acerca de la escritura poseen de los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de una universidad pública.

Desde las perspectivas de estos estudiantes, la escritura parece servir más para transmitir lo que se conoce, lo cual resultaría consonante con el hecho de que los estudiantes prioricen el tema sobre el cual escribir y procedan a escribir de todo lo que se les viene a la mente. Sin embargo, y lo que resulta paradójico, es el hecho de que no contemplen que el texto resulte comprensible para otros y no sólo para sí mismos, y que esto podría dificultar la transmisión de lo que piensan. Son muy pocos los estudiantes que conciben la escritura como un medio para saber lo que se piensa y que, en consecuencia, tienen en cuenta no sólo qué escribir, sino también quién escribe, para qué se escribe, cómo se escribe y que el texto producido resulte comprensible para otros en un contexto determinado.

Si consideramos la propuesta de Wells (1987, 1990) y Bereiter y Sacradamia (1987) la mayor parte de los estudiantes parece entender a la escritura como una habilidad comunicativa general para reproducir o transmitir lo que se piensa o conoce sobre un tema, en detrimento de los estudiantes que podrían llegar a concebir la escritura como una herramienta epistémica en tanto la reflexión sobre lo escrito en un contexto determinado posibilitaría la construcción de conocimientos en el marco de una asignatura o disciplina en particular.

Estos hallazgos también resultarían coincidentes con investigaciones internacionales y nacionales (Castelló, Bañales Faz y Vega Lopez, 2011; Marucco, 2005) que dan cuenta de las dificultades de estudiantes universitarios del área de Psicología en relación con las características estructurales de los textos y el no tener en cuenta elementos retóricos del proceso de escritura y la reproducción literal de información contenida en la bibliografía sugerida.

En relación con hallazgos previos a nivel local en el área de Psicología (Villalonga Penna y Padilla, 2021, en prensa), este estudio permitió profundizar las concepciones estudiantiles sobre la escritura revelando dos prácticas escriturarias: una centrada en el tema sobre el cual escribir y en una profusa pero poco organizada transmisión de ideas y, la otra, centrada en el tema

también pero contemplando en qué contexto se escribe y en que el texto resulte comprensible para otros. Si bien ambas perspectivas señalan la función de la escritura como medio para decir lo que se piensa, la segunda, podría abrir la posibilidad de que la práctica escrituraria sirva como medio de construcción de conocimientos en tanto la consideración de la estructura del texto, el destinatario, el objetivo de escritura, las sucesivas lecturas y reescrituras del texto, podría constituirse en insumos para hablar sobre lo escrito y escribir para hablar sobre contenidos en el marco de la asignatura en cuestión.

En este sentido, y siguiendo a Padilla (2009 y 2011) y a Cartolari y Carlino (2011), indagaciones posteriores podrían centrarse en analizar las producciones escritas de los estudiantes y en diseñar un dispositivo de intervención que favorezca el diálogo entre docentes y estudiantes sobre lo escrito en relación con los contenidos disciplinares.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1996) El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (comp.), *Adquisición de la escritura* (pp. 199-231). Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Editorial Juglaría.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997) La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M. C. Martínez (coord.). *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 57-77). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1998) *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Silvestri, A. y Nogueira, R. (2002) La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100010>
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998) Understanding Literacy as Social Practice. En D. Barton y M. Hamilton (eds.), *Local Literacies. Reading and Writing in One Community* (pp. 3-22). Londres: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203448885_chapter_1
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011) Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7), 67-86.
- Castelló, M., Faz, G. B., & López, N. A. V. (2011) Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004) La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto No. 6* (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida, International Reading Association.
- Ivanic, R. (1998) *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Kelly, A.E., Lesh, R.A., & Baek, J.Y. (2008) Handbook of design research methods in education. *Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*, New York, NY: Routledge.
- Marucco, M. (2005) Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. In *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación: Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada* (pp. 1-15).
- Olson, D. (1997) La escritura y la mente. En James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Álvarez (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 77-98. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Padilla, C. (2009) Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. En H. Manni (ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística* (pp. 1-14). Santa Fe: Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Nacional del Litoral.
- Padilla, C. (2012) Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 3-57.
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2003) La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado. En M. M. García Negroni (coord.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación* (pp. 1325-1331). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Pereira, C. y Valente, E. (2014) De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a02>
- Street, B. (1995) *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman.
- Villalonga Penna, M. M. y Padilla, C. (2021) Escribir en el primer año de Psicología: algunas perspectivas estudiantiles. Trabajo presentado en las *Jornadas de Investigación en Psicología 2021: Diálogos actuales sobre el oficio de investigar en Psicología*, 4 y 5 de noviembre de 2021, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.
- Wells, G. (1987) Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18 (1/2), 109-123.
- Wells, G. (1990a) Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking. *Educational Leadership*, 47 (6), 13-17. Disponible en: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199003_wells.pdf

AVATARES DE UN PROCESO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO

Yapura, Cristina Verónica; Patiño, Yanina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente trabajo se plantean algunos interrogantes e hipótesis que surgen de la clínica psicopedagógica, ámbito en el que las autoras de este escrito desarrollamos nuestra práctica. Específicamente se trabajará historizando sobre el caso de una niña, en sus inicios y ahora púber en estos tiempos de su trabajo terapéutico en el tratamiento psicopedagógico. Las transformaciones que se advierten en su trayecto clínico permiten visualizar algunos movimientos en los ejes intersubjetivos vislumbrando un posicionamiento activo en los procesos de simbolización e intercambios sociales. Las reflexiones teóricas clínicas que surgen de las supervisiones y estudio del caso en su singularidad, están enmarcadas en el proyecto UBACyT (2018-2021) "Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones". Desde un abordaje complejo, se busca comprender los modos preponderantes de simbolizar y sus principales dificultades con el fin de cualificar las intervenciones y producir efectos significativos en la subjetividad de la paciente.

Palabras clave

Tratamiento psicopedagógico - Subjetividad - Intersubjetividad - Grupo reflexión adultos

ABSTRACT

UPS AND DOWNS OF A CLINICAL PSYCHOPEDAGOGICAL PROCESS
In the present work, some questions and hypotheses that arise from the psychopedagogical clinic are raised, an area in which the authors of this writing develop our practice. Specifically, we will work historicizing the case of a girl, in her beginnings and now pubescent in these times of her therapeutic work in psychopedagogical treatment. The transformations that are noticed in his clinical journey allow visualizing some movements in the intersubjective axes, glimpsing an active position in the processes of symbolization and social exchanges. The clinical theoretical reflections that arise from the supervision and study of the case in its singularity, are framed in the UBACyT project (2018-2021) "Contemporary subjective and symbolic processes involved in school learning: new conceptualizations and interventions". From a complex approach, we seek to understand the predominant ways of symbolizing and their main difficulties in order to qualify the interventions and produce significant effects on the subjectivity of the patient.

Keywords

Psychopedagogical treatment - Subjectivity - Intersubjectivity - Adult reflection group

Encuadre institucional:

El Programa de Asistencia Psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología (UBA) brinda, desde 1986, un servicio de diagnóstico individual y tratamiento psicopedagógico grupal con orientación psicoanalítica a niño/as y adolescentes con problemas de aprendizaje que provienen de escuelas públicas aledañas a la facultad cuyas familias pertenecen a sectores vulnerables de la Ciudad de Buenos Aires. En los procesos de diagnóstico y tratamiento psicopedagógico grupal se elaboran hipótesis clínicas acerca de la modalidad subjetiva y simbólica, y se implementan estrategias de intervención singulares y heterogéneas para cada sujeto.

Las restricciones en el aprender son producto de entramados entre aspectos histórico-libidinales de cada sujeto y sus modos de tramitación y de simbolizar la experiencia. Estas características que ponderan aspectos intrafamiliares de legado, oferta y vías privilegiadas de procesamiento, demandan articularlas y contextualizarlas con aspectos de la vida contemporánea. Es así que en la clínica nos encontramos con compromisos subjetivos que repercuten en el aprendizaje, posibles de pensarlos en clave contemporánea.

El encuadre de trabajo aborda los principales factores subjetivos involucrados en las problemáticas de simbolización en niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje. El modelo investigativo articula la clínica centrada en las características de la producción simbólica de cada sujeto, la teoría psicoanalítica focalizada en la actividad representativa y simbólica y la investigación como las transformaciones psíquicas posibles de cada paciente desde su particular modo de escribir, dibujar, hablar y pensar en el tratamiento psicopedagógico (Schlemenson, 2009). Dicho modelo se fundamenta en aportes de autores del campo psicoanalítico tales como Piera Aulagnier (1975), Andre Green (1996), Cornelius Castoriadis (1993).

La clínica psicopedagógica con niños con problemas de aprendizaje hipotetiza y trabaja con la especificidad del psiquismo en constitución, preguntándose por las formas singulares de creación de sentido históricamente consolidadas en las relaciones de cada sujeto. Al mismo tiempo que se interroga por las condiciones psíquicas de los adultos a cargo de la crianza y la

construcción de herramientas para sostener con ellos el proceso terapéutico.

Los procesos diagnósticos que se realizan son individuales y están orientados a conocer e interpretar las modalidades heterogéneas y prevalentes del funcionamiento psíquico de los adultos a cargo de la crianza, y sus recursos simbólicos y afectivos; los procesos y producciones simbólicas de los niños/as; y las dinámicas intersubjetivas entre los niños y los adultos a cargo. En caso de considerarse adecuado, los niños/as son derivados a los grupos de tratamiento psicopedagógico, a los que asisten otros niño/as de edad similar también diagnosticado/as por sus problemas de aprendizaje. A lo largo de los procesos terapéuticos, se diseñan intervenciones singulares para cada niño/a, a los fines de dinamizar y complejizar los nudos conflictivos que comprometen y restringen sus aprendizajes. Acompañan a estos procesos, encuentros de reflexión con los/as adulto/as a cargo de los niños/as. El propósito de este espacio es conocer la incidencia de las relaciones intersubjetivas familiares en las características psíquicas y de simbolización de los/as niños/as como así también conocer cómo los adultos se implican y significan las dificultades de los niños/as, las transformaciones y permanencias que ocurren en el tratamiento.

Caracterización e hipótesis diagnósticas iniciales:

Valeria tiene 6 años al momento de comenzar el diagnóstico y concurre a 1° grado de la escolaridad primaria. Convive con su madre, Erica (24 años, Boliviana); la pareja de su mamá, Juan (38 años, Boliviano); y el hijo de ambos, Anibal (3 años, Argentino). Viven en la villa 31, ubicada en CABA.

El motivo de consulta que manifiesta su mamá, refiere a olvidos, dificultades para memorizar y distinguir los colores. También problemas en la escritura y lectura.

A las entrevistas diagnósticas asiste Erica. El análisis de las mismas permite conocer el contenido de las transmisiones parentales, ellas se caracterizan por presentar una fuerte desorganización discursiva, dificultades en la dicción y transmisión de sentidos. Relata una historia personal de mucha violencia, de difícil elaboración. Una modalidad de características adaptativas es la oferta para esta niña.

Durante el proceso diagnóstico, las modalidades prevalentes de producción simbólica de Valeria fueron expansivas y de fuerte compromiso corporal. Se visualizó una productividad simbólica empobrecida, con inclusión de componentes fantasmáticos. A la vez, desplegó estrategias compensatorias para favorecer la transmisibilidad. Se pudo percibir una apropiación restrictiva del código lecto-escrito y las series numéricas. A partir del proceso diagnóstico, se recomendó la inclusión de Valeria en un grupo de tratamiento psicopedagógico.

El proceso de tratamiento de Valeria: primeros tiempos.

Al comienzo del tratamiento se mostró callada y tímida frente a lo novedoso y los intercambios con quienes le resultan descono-

cidos. Recurrentemente prioriza el vínculo dual para contar sus historias, lo que le pasa en el ámbito familiar y escolar. Muchas veces no registra cuando el otro está convocado en alguna actividad o diálogo y busca ser escuchada casi sin registro del otro. Lo hace con un tono de voz bajo, a medida que transcurre el relato puede tornarse poco transmisible.

En sus producciones, su modalidad es predominantemente evitativa, se niega a tomar contacto con la lectura y escritura, se avoca a otras actividades o se desvanece y muestra desinterés por la tarea o actividad que se está realizando, se angustia frente a la dificultad de productividad frente a sus pares, así es que emergen tendencias reparatorias. Es notorio el registro de sus propias limitaciones en relación al aprendizaje produciendo así un repliegue subjetivo que la pone en un lugar de pasividad frente al afuera. En estas situaciones, resulta difícil establecer cualquier oportunidad de ligazón, al contrario, se produce un cierre que facilita la evasión y anula la propia productividad.

Frente algunas intervenciones de los terapeutas el funcionamiento dual le sirve como apoyatura y vía de despliegue de su actividad representativa, no siempre lograda. Las experiencias que vive y le resultan difícil de tramitar, evidencian cierta fragilidad narcisista al servicio de la retracción y de toda posibilidad de investimento de objetos novedosos. Frente al trabajo de escritura o algún juego que implique la transmisibilidad del código lecto escrito que propone alguno de los/as niño/as del grupo, Valeria elige evadirse y replegarse, en un principio se mantiene expectante desde una posición defensiva de control que opera buscando el resguardo para que nada de lo conflictivo emerge. En el momento de relatar situaciones conflictivas, en algún punto se producen fallas en la transmisibilidad, tornándose el discurso confuso y desorganizado.

En estas sesiones del primer tiempo de tratamiento, adopta modos primarios con predominio corporal en juegos y vínculo con sus pares. Generalmente es la niña quien toma la iniciativa en una actividad lúdica que propone el despliegue del cuerpo como forma de vinculación llegando a modos regresivos que la llevan a arrastrarse por el salón, reproduce un gateo y convoca a Adrián (compañero de grupo) a compartir el recorrido. Se produce entre ellos casi una complicidad, en un momento casi sin palabras, retoman un "juego" de persecución o de "atrapar" que poco logra comprender el otro, progresivamente se transforma en una actividad de descarga que, mediante intervención de los terapeutas, puede frenar pero no aludir al contenido del mismo.

El tratamiento en tiempos actuales:

El eje intersubjetivo se pone en juego en un tiempo posterior del tratamiento, comienza a surgir un mayor investimento a las relaciones con sus pares en el ámbito escolar, relata situaciones vinculadas con la rivalidad, amistades, conflictos con compañeros que evidencian un posicionamiento subjetivo lejos de la fragilidad narcisista evidenciada en los inicios. En el grupo de tratamiento, puede expresar su hostilidad frente a lo que se le

presenta conflictivo y alude a su principal dificultad en relación a los aprendizajes escolares. Se niega a realizar alguna consigna sin sobreadaptarse o retraerse frente al “no poder” y sin inhibir su malestar y adoptar un disruptivo “ser la única” que no se integra al juego o que se separa del grupo o se recuesta en el banco.

En el transcurso de la pandemia, el grupo funcionó de manera virtual a través de un grupo de whatsapp, hasta conocer el significado de algunos lenguajes específicos usados por algunos niños/as, fue transitando desde el cierre -aludiendo no comprender emoticones o expresiones reiterándole aun luego de repetidas explicaciones-, a la interrogación y búsqueda por conocer lo que le resultó novedoso. En ocasiones, se mostraba segura de sí misma enviando alguna selfie al grupo mostrando-se muy preparada (peinado, rostro sonriente...)

En tiempos actuales, bascula entre presentarse desde una negativa inicial a integrarse e intercambiar placenteramente con sus compañeras/os de grupo; posicionarse defensivamente y una apertura e identificación con aspectos puberales que coexisten en las sesiones y con contenidos que marcan la predominancia del eje intersubjetivo con un indicador de sus principales transformaciones psíquicas.

El proceso de Erica en el grupo de reflexión con adultos:

Al comienzo, Erica tiene un semblante sufriente: está con la mirada baja y da la sensación de no estar incluida en el intercambio. A veces está con la mirada perdida, como si estuviera inmersa en su mundo interno. En sus relatos y en la misma dinámica del grupo, prevalece la voz de los otros por sobre la suya, denotando fragilidad. Hay huecos informativos, presenta dificultad para recordar información básica. Gestualmente parece no comprender los intercambios y se ríe de manera nerviosa cuando habla.

Durante algunas primeras sesiones, Erica ingresa con Graciela, madrina de la niña: en esos encuentros, Erica permanece en silencio. Rápidamente Graciela deja de asistir y Erica sostiene con regularidad su asistencia al grupo. La moviliza las intervenciones de sus compañeras de grupo: “*Erica no habla*”. Esto la llama a hablar con fuerza y firmeza. Estar incluida en el grupo, expone a Erica a una función de la palabra como medio de narración y elaboración de la propia historia inédito para ella. En una sesión, otra mamá contaba su historia sobre su vida en Bolivia y su llegada a Argentina. Erica se muestra claramente conmovida. Se inauguran expresiones del mundo afectivo de Erica. En otra oportunidad, comparte que se sintió interpelada ante el reclamo de su hija: “*Me enojé porque no fuiste*” (a un acto escolar). Erica dice “*Me puse triste*”.

Más adelante comparte con el grupo, dificultades para poner límites a sus hijo/as. Comienza presentándose como ineficaz y carente de recursos. Pero cuando relata estas escenas y se le ocurren algunas estrategias, adquiere un tono de sorpresa. Aparecen procesos de narcisización y valoración de sus propios re-

ursos: inviste su propio pensamiento y el intercambio con otras. En cuanto a sus modalidades de interpretación y elaboración de situaciones conflictivas, al comienzo Erica mencionaba dificultades de su hija con un tono de resignación. Piensa en términos presentes, inmediatos, con escaso lugar para el tiempo futuro como oportunidad de transformación. Relata estrategias rígidas con escasas oportunidades transicionales, ligadas a intervenciones superyoicas o adaptativas “Tenés que estudiar”, o bien se abstiene de intervenir, quedando los niños en una situación de vulnerabilidad y soledad respecto a sus propias frustraciones o pulsionalidad.

A medida que las sesiones avanzan, Erica comienza a traer preocupaciones con interrogación. Algunas las comparte con el grupo (las que tienen que ver con cuestiones cotidianas de crianza), y otras que le resultan más íntimas o fuertemente conflictivas, fuera de la sesión.

A la primera sesión de 2018 Erica asiste al grupo con Juan, y a la siguiente sola. Resalta lo importante que es para ella que Juan escuche lo que ocurre en las reuniones y espacios que tienen que ver con Valeria porque dice que Juan resuelve las cosas gritando. Para lograr que Juan asistiera Erica dice un poco avergonzada que le dijo que ella no sabía bien cómo llegar a la facultad y que por ser la primera vez después de mucho tiempo, necesitaba que él la acompañara. Al encuentro siguiente, vuelve a asistir Juan solo “*Porque Erica está afónica y dice que si venía, nadie la iba a escuchar*”. Ante tantas experiencias dolorosas en la historia de Erica en las que ella quedaba sometida a otros, esto resulta inaugural como estrategia y como posición subjetiva. Comienzan a visualizarse procesos asociativos respecto a su propia historia y transmisiones para su hija lo que redundará en la inclusión de conflictivas subjetivas más complejas.

Si bien durante el año de pandemia su participación (mediante mensajes y audios de whatsapp) fue intermitente, haciéndose presente, muchas veces, solo en el saludo inicial, ya en el retorno a la modalidad presencial durante este año, cada vez que Erica participó fue dando cuenta de conflictivas que la interpelaban, el próximo pasaje de nivel primario a secundario de su hija la lleva a desear que Valeria ingrese a escolaridad común, expresando: “*quiero que pruebe, yo creo que puede*”. Asimismo relata, con gran compromiso afectivo, el acoso que recibe de parte de la familia de su ex pareja, reclamando objetos o ingresando directamente a su hogar sin permiso. Si bien aún no ha podido, menciona “*Tengo que ir al consejo de la mujer a ver que me dicen, esas cosas son de mis hijos*”, habilitándose así a pedir ayuda, ojalá a dejarse ayudar, a desear otro destino para sí y su hija, que no sea el del despojo, la sobreadaptación y el silencio.

Reflexiones finales

Los modos de producir simbólicamente de cada niño o niña que se presentan obstaculizando el aprendizaje escolar, son trabajados desde un modelo complejo teórico clínico que aborda las conflictivas a partir del entrelazamiento intersubjetivo e intrap-

síquico (Green, 2010). En este sentido, el terapeuta, apelando a su propio encuadre interno y plasticidad del pensamiento clínico, propicia intervenciones que contemplen la singularidad y promuevan procesos transicionales en beneficio de mayores sustituciones e intercambio con los objetos sociales.

Es así que, este recorrido, permite visualizar en el proceso clínico los movimientos subjetivos que van teniendo lugar en el espacio terapéutico de Valeria siendo visible un posicionamiento diferenciado y advirtiendo que la dimensión intersubjetiva progresivamente adquiere formas progredientes: en los vínculos con sus pares en el colegio pudiendo tomar un lugar de autonomía y diferenciación frente a los demás, como así también en el grupo terapéutico y en el ámbito familiar, puede encontrar sus propios espacios visualizando su potencialidad narcisista en expresiones singulares (gustos, elecciones..)

Mientras que en la dinámica procesual con adultxs a cargo de la crianza se intenta dar lugar a la importancia de la posición reflexiva de lxs mismxs, en un espacio de intercambios donde se habiliten la circulación de la palabra y alteridades, la resignificación de elementos de su propia historia infantil y la posibilidad de escucha y cuestionamiento de formas de resolución enquistadas. Para ello, el encuadre clínico debe alojar e interpelar las singularidades de cada caso de tal manera que se potencien las propuestas alternativas y se visualicen las transformaciones psíquicas necesarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1975) *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. (1991) *El trabajo de la interpretación*. Revista Zona erógena. N6.
- Castoriadis, C. (1993) Lógica, imaginación, reflexión. *El inconciente y la ciencia* (pp.21-50). Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Green, A. (1996) *La Metapsicología revisitada*. Bs. As. Eudeba.
- Green, A. (2010) *El pensamiento clínico*. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Grunberg, D., Patiño, Y., Yapura, C. (2012) *La clínica psicopedagógica hoy: proceso clínico investigativo, entre el diagnóstico y el tratamiento*. Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Morin, E (2000): *El paradigma de la complejidad* En: Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Barcelona Cap. 3
- Schlemenson, S. (2009) *La Clínica en el Tratamiento Psicopedagógico*, Paidós, Bs. As.

ESI COMO HERRAMIENTA MEDIADORA Y PROMOTORA DE SALUD Y CUIDADOS

Zarco, Maximiliano Alfredo

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se da en el marco de la materia “Introducción a los Estudios de Género”, a cargo de la profesora Debora Tajer, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo consistió en describir y analizar rasgos comunes de intervenciones exitosas por parte de agentes ESI en instituciones educativas de la Argentina, con el fin de dilucidar qué prácticas son afines a una implementación eficaz de la ESI. Para esto se realizó una Descripción y análisis de la Educación Sexual Integral -ESI-, a partir de la puesta en diálogo de fuentes de distinta naturaleza -publicaciones en congreso, informes de organismos internacionales y normativas vigentes-. Se deduce que una implementación de la ESI exitosa consiste en: transversalidad, trabajo en equipo coherente con la evidencia científica actual en materia de educación, género, salud y derechos humanos, como también con el marco legal vigente actualmente en Argentina.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Género - Salud - Cuidados

ABSTRACT

CSE AS A MEDIATING TOOL AND PROMOTER OF HEALTH AND CARE
This work is given within the framework of the subject “Introduction to Gender Studies”, by Professor Debora Tajer, at the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires. The objective was to describe and analyze common features of successful interventions by CSE agents in educational institutions in Argentina, in order to elucidate which practices are related to an effective implementation of the CSE. To this end, a Description and analysis of Comprehensive Sexual Education -CSE- was carried out, based on the dialogue of sources of different nature -publications in congress, reports of international organizations and current regulations-. It follows that a successful implementation of the CSE consists of transversality, teamwork consistent with the current scientific evidence on education, gender, health and human rights, as well as with the legal framework currently in force in Argentina.

Keywords

Comprehensive Sexuality Education - Gender - Health - Care

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca analizar, abordar y problematizar que aspectos de la diferenciación sexogenérica entre los géneros puede estar puesta en juego en el sistema educativo. Haciendo hincapié en la Educación Sexual Integral, su aplicación -o no-. Para esto, es necesario esclarecer la importancia de la ESI y la importancia de la escuela, como institución, al ser un dispositivo de subjetivación (Bleichmar, 2008; Bourdieu, 2000; Tajer, 2020). En este sentido, y en el marco de la materia “Introducción a los Estudios de Género”, a cargo de la profesora Debora Tajer, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se investigó sobre casos puntuales de intervenciones en varias escuelas argentinas. En estas escuelas se presentaron situaciones de conflicto convivencial-institucional, en los cuales el uso de la ESI, por parte de los interventores y de la comunidad educativa, resultó ser una herramienta mediadora y promotora de derechos; lo cual responde a las políticas públicas de vanguardia en materia de género, salud sexual, salud reproductiva y no reproductiva en Argentina, así como también responde a las sugerencias y evidencia científica sobre estas temáticas (Boucht, et al, 2021; Cahn et al, 2020; Ministerio de Educación de la Nación, 2021, 2022; Palumbo y Di Napoli, 2019; UNICEF, 2021). Es así como se explorarán nociones sobre la educación, la sexualidad, la salud y como estas tres se articulan en la socialización de la masculinidad y las masculinidades, así como también de la mujer y las feminidades. Resaltando la importancia fundamental de la ESI como herramienta de socialización de subjetividades, capaz de transformar y subjetivar masculinidades que logren escapar a los mandatos de género, masculinidades que logren ser más sanas, abiertas a ser cuidados, cuidar y cuidarse, tendiendo a la equidad de género (Bourdieu, 2000; Burin, 2000; De Keijzer, 2013; De Stéfano, 2022; Díez-Gutiérrez, 2015; Tajer, 2020). Para esto se tomarán diversos trabajos que, en su mayoría, fueron realizados por equipos de investigación a cargo de, por un lado, la profesora Debora Tajer, por el otro, equipos a cargo de la profesora Cristina Erausquin. Estos trabajos están basados en experiencias, indagaciones, análisis e intervención institucionales realizadas en distintas instituciones educativas. A su vez fueron ejecutados en el marco de proyectos de investigación del programa UBACyT, Prácticas de Investigación, o de extensión universitaria de la facultad de psicología de la UBA. En la realización del análisis de evidencia se fueron articulando diversos autores del campo de la educación, de la psicología y de la so-

ciología. Entre ellos autores tales como Tajer, Morgade, Segato, Fraser, Aspiazu, entre otros, que auxilian a desarrollar ciertas ideas claves para el discurrir del presente trabajo.

METODOLOGIA

Esta ponencia presenta una síntesis de evidencia tendiente a identificar variables comunes en intervenciones exitosas por parte de agentes ESI en instituciones educativas. Para ello, se tomó como material de análisis los diferentes trabajos realizados por los equipos de investigación -a cargo de, por un lado, la profesora Debora Tajer y, por el otro, equipos a cargo de la profesora Cristina Erausquin-. Estos trabajos están basados en experiencias, indagaciones, análisis e intervención institucionales realizadas en distintas instituciones educativas. A su vez, la gran mayoría de los trabajos de investigación fueron ejecutados en el marco de proyectos de investigación del programa UBACyT, Practicas de Investigación, espacios de extensión universitaria, tesis de grado y posgrado en la facultad de psicología de la UBA. Estos tratan acerca de experiencias, indagaciones, análisis e intervenciones institucionales realizadas en distintas instituciones educativas. Abarcando todos ellos un periodo que va desde el 2016 al 2021. Estos fueron elegidos entre los trabajos publicados en las memorias del Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, desde el 2018 hasta el 2021. Se consideraron relevantes los elegidos en este trabajo, ya que sirven de articuladores entre campo, practica y teoría.

Tras esto, se realizaron análisis, conclusiones e interrogantes en función de los materiales y fuentes consultadas. Se revisó el contenido de páginas web, tales como UNICEF, Educ.ar, Programa Nacional de ESI, Ministerio de Salud, entre otras, destinadas a compartir información sobre la ESI y temas afines. También se usaron, como motor de análisis, los distintos trabajos de investigación y análisis sobre la situación actual de la Argentina, en materia de ESI, genero, cuidados, salud, etc. Así también, como fuente de asesoramiento, se tomó el marco legal vigente actualmente en la argentina -la Ley de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673, la Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, la Ley de modificación al Matrimonio Civil N° 26.618, la Ley de Identidad de Género N° 26.743, la Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género N° 27.234, la Ley Micaela N° 27.499, la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo N° 27.610, la Resolución CFE N°45/08, la Resolución CFE N°340/18, y la Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 1.789 de creación del Observatorio Federal de la ESI y las múltiples suscripciones de la nación argentina a las distintas Convenciones y Pactos Internacionales, elevándolos a estos a rango constitucional (Resolución N°419/22, 2022)-.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Las instituciones a las cuales se refieren las publicaciones del corpus están ubicadas principalmente en GBA y CABA -aunque algunas pocas están dispersas por el interior del país-. En su mayoría son escuelas estatales, pero también las hay privadas y/o católicas. En su mayoría, los casos son del nivel secundario. Engestrom (2001) comprende a los sistemas como comunidades con múltiples puntos de vista, tradiciones, costumbres e intereses. En este sentido, en los distintos trabajos se repite la mención de encuentros de capacitación como una instancia positiva y enriquecedora. Estos pueden verse como momentos en los que se intercambian diferentes vivencias, estrategias de trabajo y saberes, desde diversos puntos de vista, sobre la ESI. Dentro de esta lógica de encuentro, las instituciones educativas conformarían un espacio seguro, en el que se construyen y negocian representaciones, poderes y mitos que se comparten al momento de implementar la ley. Al momento de pensarse los problemas e intervenciones, lo más característico es la actuación y construcción conjunta e interdisciplinaria del problema y del posterior accionar. Además, se adjudica el éxito de las intervenciones a las competencias de los interventores y la articulación lograda de estos con la comunidad de práctica (Wenger, 2001).

Tras los análisis, críticas y formulaciones teóricas por parte de los feminismos, la comunidad LGBTQ+ y otras disidencias, a los modelos educativos existentes entre los años 50 a los años 90, se puede construir o plantear un modelo alternativo al normativo heterosexual, patriarcal, binario, reduccionista, segregador, moral, y biologicista, que rige en los ámbitos educativos, incluso hoy en día (Morgade, 2006). Tomando a la filósofa política estadounidense Nancy Fraser, y *aggiornando* sus ideas -Redistribuciones, Reconocimientos e interseccionalidad-, al tema abordado, se las podrá utilizar a estas como un lente potente a la hora de analizar el papel de la ESI en la escuela argentina hoy. Primero, hay que identificar un eje de injusticia que es paradigmático y que se ponen en juego en el género: la injusticia socioeconómica -la explotación, la desigualdad económica y la privación- y la injusticia cultural/simbólica -dominación cultural, la falta de reconocimiento y de respeto-. Además, este tipo de injusticia se puede ver conjugada con otras -clase social, raza, religión, etc.-, al punto tal que se refuerzan dialécticamente y recíprocamente (Fraser, 2000).

En lo que respecta al sostenimiento del machismo, se puede ubicar al androcentrismo -enaltecimiento de la masculinidad- como promotor de la injusticia de género; así como también el sexismo cultural -desprecio por todo lo leído como "femenino"- . En cuanto al género, este es definido como la institucionalización arraigada de la diferencia sexual, producto de la distinción edificada socio-históricamente entre varones y mujeres; diferenciación en sus derechos y restricciones de tipo formal e informal, encontrando su basamento y legitimación en las diferencias sexuales (Tajer, 2020). Esta diferenciación injusta que viven las mujeres y feminidades, por el hecho de ser socialmente feminizadas, también estructura la división-distribución del tra-

bajo -remunerado y no remunerado; trabajo productivo y trabajo reproductivo-doméstico- (Fraser, 2000; Okin, en Aspiazu, 2013). Es así como se proponen dos dimensiones políticas a ser articuladas respetando los derechos humanos: redistribución y reconocimiento. El primero de estos conceptos consiste en una reestructuración político-económica. El segundo se basa en un cambio cultural-simbólico; lo que conlleva un reconocimiento y una reevaluación dinámica de las identidades menospreciadas y de sus producciones culturales (Fraser, 2000). Sobre los alcances de este último es donde tiene lugar la Educación Sexual Integral -ESI-, como modelo educativo que habilita la construcción de vínculos responsables, plurales y solidarios, promoviendo la perspectiva de género y diversidad en las trayectorias educativas con un enfoque de derechos humanos que contribuye al desarrollo de instituciones libres de violencias (Ley N° 26.150, 2006; Ley N° 27.234, 2015). Es así que la ESI surge como respuesta al mecanismo que es intrínseco de la escuela formal, aquel que reproduce desigualdades sociales, a la vez que también produce determinadas subjetividades -cuerpos, sexualidades e identidades, existenciaros-, ya sea por acción, omisión, o moralización, así como también la prohibición, negación, ridiculización o estigmatización de las disidencias (Morgade, 2006; Tajer, 2020). Ante escenarios como estos se hace menester construir soluciones transformadoras, que permitan formar a las generaciones futuras para poder vivir en comunidad, de manera más justa, promoviendo más y mejor democracia, robusteciendo los Derechos Humanos (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, 2022); brindando soluciones que tiendan a corregir injusticias a través de la reestructuración del sistema subyacente que las (re)produce (Boucht, et al, 2021, Bourdie, 2000; Fraser, 2000; Palumbo y Di Napoli, 2019; UNICEF, 2021). A lo largo de los últimos años, ha habido en Argentina una serie de normativas tendientes a mitigar y revertir la violencia motivada por las desigualdades de género (Resolución CFE N°419/22, 2022). En este caso, se pone el foco en la Ley Nacional número 26.150, de ESI, como una búsqueda de respuesta a tales desigualdades. La ESI exige el abordaje de la sexualidad y otras temáticas relacionadas desde la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. También implica el desarrollo de conocimientos sobre el cuidado del cuerpo, la valoración de emociones y sentimientos, el cultivo de acciones asociadas a la solidaridad, el respeto, el amor y la integridad de las personas, así como al conocimiento de los derechos relacionados con la sexualidad en pos de su ejercicio (2006). En este sentido, se espera que los establecimientos educativos lleven a cabo acciones que contribuyan al cumplimiento del Programa Nacional de ESI (2012), adaptando los lineamientos al contexto en el que tiene lugar la propia práctica de enseñanza pertinente a cada nivel y contexto sociocultural en el que se desenvuelve. A partir de esto, la ESI se comprende también como una manera de analizar e intervenir sobre situaciones cotidianas del escenario educativo, y deviene un instrumento de subjetivación

potente. La ESI como herramienta mediadora, atiende al encuentro y ejercicio de la sexualidad adolescente en términos de placer y el cuidado mutuo (Bleichmar, 2008; Boucht, et al, 2021; Ministerio de Educación de la Nación, 2021, 2022; Morgade, 2006; Tajer, 2020).

Desde una perspectiva de políticas preventivas y de promoción de la salud, para construir la equidad de género desde la escuela es preciso enseñar cuidando, enseñar a cuidar y politizar la sexualidad (Cahn et al, 2020; De Keijzer, 2013). Se trata de un enfoque que no se agota en dimensiones estrictamente educativas o de promoción de la salud, sino que aborda la sexualidad de manera integral e incorpora la complejidad y multiplicidad de dimensiones que esta implica -discursos y prácticas educativas, emocionalidad, deseo, placer, etc.- (Cahn et al, 2020; Morgade, 2006; UNICEF, 2021). Se propone una concepción no sexista de los cuerpos y de los vínculos: a través de la ESI se exponen y derriban prácticas y creencias propias de la sociedad patriarcal, donde lo masculino y lo femenino se definen en oposición, de manera acotada. Este gesto de impulsar “otra pedagogía” es ir en contra de las expectativas de rendimiento y comportamiento diferenciados por género (Burin, 2000; De Stéfano, 2022; Díez-Gutiérrez, 2015), lo cual permite desnaturalizar la violencia cotidiana a la cual está sujeta la sexualidad y los seres sexuados. Ello despojaría a la violencia de su autoridad política de silenciamiento o sus pedagogías del closet, y pondría en evidencia el curriculum oculto (Morgade, 2006; Torres, 1998).

La necesidad de la distribución de los cuidados hoy en día se presenta de manera urgente. Se vuelve menester elaborar propuestas que promuevan una redistribución, lo más igualitaria posible, de los tiempos de trabajo y cuidados (Aspiazu, 2013; Díez-Gutiérrez, 2015; Fraser, 2000). En las escuelas intervenidas, las distintas formas que tomaron las expresiones del malestar de les estudiantes, convocaba a les adultos a ocupar un rol de protección, acompañamiento y no ser cómplices de los silencios/negaciones que sostenían las violencias. Le correspondía a la institución escolar generar espacios educativos seguros, no en el sentido neoliberal, asociados a la punición, limitando las problemáticas a lo individual sino en el sentido de asumir la responsabilidad ética y política como adultxs del cuidado de la vulneración de los devenires adolescentes (Ley N° 26.061, 2005; Ley N° 26.485, 2009). Se infiere que los jóvenes, de las escuelas intervenidas, valoran la existencia de la ESI, pero no ven satisfechas sus expectativas respecto al modo en que es abordada, al mismo tiempo que plantean su interés en hablar sobre salud y sexualidad. Esto es de vital importancia, ya que habilita un cuestionamiento, principalmente de los varones sobre su propio papel en juego en los cuidados, de ellos y de otros (Burin, 2000; De Stéfano, 2022; Díez-Gutiérrez, 2015; Tajer, 2020).

Se sabe muy bien que el sujeto requiere de cuidados de otros y otras para su bienestar físico, psicológico y social, así como también necesita integrar redes sociales comunitarias que contengan y canalicen, asignando identidad y sentido a los sujetos,

pero que también involucren tareas específicas de cuidado (Elizabeth Jelin, en Faur 2017). A su vez, se entiende que cuidados implican un lazo afectivo-emocional, habitualmente recíproco, entre quien brinda los cuidados y quien los recibe; el primero, al sentirse responsable por el bienestar del segundo, se interesa por este (Hochschild, 2008, en Aspiazu, 2013). Es por esto por lo que se vuelve necesario dilucidar propuestas de transformaciones institucionales, que promuevan la gestación de múltiples espacios de cuidado, que impulsen diversos y mutuos reconocimientos, en el marco de participaciones democráticas (Okin, 1989, en Aspiazu, 2013; Elizabeth Jelin, en Faur 2017). En este sentido, las políticas actuales caracterizan a la educación como un bien social el cual, el cual se debería abordar de manera especializada, reforzando los vínculos que humanizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Disposición N° 76, 2008).

A pesar de lo ya expuesto, cuando se trabajaron temáticas relacionadas con la sexualidad dentro del ámbito de las escuelas intervenidas, entraron en tensión diferentes posiciones teóricas e ideológicas acerca de los “cómo”, “qué” y “quienes” deberían ponerse en juego al implementar la ESI. Pero, tras las intervenciones de los equipos, como “agentes ESI”, se comienza a considerar al aula, la escuela, la comunidad como espacios de intervención y no como un gabinete cerrado sobre sí mismo; teniendo como fruto intervenciones de carácter psico-socioeducativa. Se piensa en términos de una orientación colaborativa, simétrica, preventiva, apoyada en fortalezas y potencias a descubrir y a construir, al tomar, pero la vez, al ser parte de un proceso participativo grupal, colectivo, entramado en lo común y enriquecido por las diferencias; esto es entender que contexto/situación están unidos inseparablemente a la persona que aprende, a los agentes educativos y a las condiciones que habilitan experiencias educativas, en el sistema de crianza o escolar (Erasquin, 2014, 2019; Tajer, 2020, Wenger, 2001).

Lo que se piensa acerca del aprendizaje influye en la manera de reconocerlo y en lo que se dice sobre él -como individuos, comunidades u organizaciones-. Por lo que se propone que en estas comunidades de práctica se discutan, negocien y compartan las creencias del mundo, formaciones discursivas, mitos sociales, teorías científicas, y prácticas históricas que instituyen en los sentidos y sujetos involucrados (Bleichmar, 2008; Burin, 2000; Fernández, 1993; Tajer, 2020; Wenger, 2001). Se puede pensar que los estudiantes de las intervenciones institucionales realizadas encuentran en la escuela un lugar en el cual sus dudas respecto a la sexualidad son alojadas. Ya que se destaca que hayan surgido, por parte de ellos -como de las familias y profesores-, preguntas y respuestas en torno a temáticas como violencia, consentimiento, identidad de género y diversidad sexual, y el anhelo de tener ESI, antes y mejor. Estas intervenciones suman múltiples voces, arrojando resultados interesantes que abren el panorama para poder seguir analizando y pensando sugerencias, sumando herramientas que puedan tender a expandir y optimizar la forma de implementar la ESI en

el colegio, por fuera de una lógica adultocentrista y que a su vez sea solidaria con una perspectiva de salud integral.

Es interesante traer aquí las palabras de Meirieu (2013), quien propone un enfoque estratégico a través de la metabolización pedagógica de conflictos, es decir, transformar positivamente la violencia en algo que no sea violencia destructiva. Esto implica que la escuela se posicione en un lugar habilitante, fundador, logrando que el alumno descubra la ley en el sentido antropológico; ya que, sólo si se suspende la violencia, es posible discutir. Acercándose a la conclusión de este escrito, se puede pensar que la función irremplazable que debe cumplir la escuela es la de producir subjetividad (Bleichmar, 2008). Porque una escuela que no apoya y acompaña a los más desfavorecidos, en la apropiación de herramientas, para elegir algo de su vida, de su futuro; una escuela que no los ayuda a hacer elecciones acerca de su vida personal y profesional, tampoco los va a formar para que luego hagan elecciones políticas y ciudadanas por sí mismos (Meirieu, 2013).

CONCLUSIONES

El análisis permite ubicar un funcionamiento institucional que da cuenta de una implementación de ESI transversal, cumpliendo con la currícula vigente. Además, se considera que la pluralidad de espacios en los cuales se trabaja la ESI -encuentros entre agentes, talleres, asignaturas, etc.- refuerza y sostiene una implementación abierta a la multiplicidad de voces. Esto es gracias a que los integrantes de las comunidades de práctica pudieron reconocer sus fortalezas y potencialidades, y a partir de estas, tomar las propuestas de los equipos interventores, reflexionando críticamente sobre sus prácticas, se logró la apropiación de algunas propuestas/herramientas y la construcción de otras nuevas. A partir del entrecruzamiento de contextos, prácticas y análisis de las contradicciones, puede generar nuevas herramientas a través del intercambio (Erasquin 2014, 2019). A raíz de estos casos, se deduce una implementación de la ESI caracterizada por la transversalidad, el trabajo en equipo y la coherencia con los valores-espíritu del marco legal vigente actualmente en argentina en materia de educación, salud y derechos. Esto es promovido desde y por la comunidad de práctica tras la intervención de expertos en el tema y el cumplimiento del rol de estos últimos como “referentes de ESI” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

También se termina de concluir que las instancias posteriores a la intervención -instancias de revisión y/o devolución- abren interrogantes respecto a la eficacia de la implementación de la ESI de manera actual. Ya que estos casos son puntuales y exitosos, en su mayoría, pero no es el caso de la mayoría de las instituciones educativas actualmente. Se propone entonces que, quizás, una construcción horizontal, situada y comunitaria de herramientas vinculadas a la implementación de la ESI, podría resultar más eficaz a la hora de conmovir las subjetividades que debieran aprender-enseñar la ESI, en particular

aquellos socializados como masculinidades. La propuesta que traen estos tipos de intervenciones viene a interpelar y sembrar preguntas en cuanto al rol de los docentes, el cuerpo docente y sus sexualidades, ampliando el foco, ya no solo puesto en los estudiantes, sino también en todo aquel que ocupe un espacio dentro de la institución educativa. Comprendiendo que el efecto de construcción de identidades, propio de la escuela, también construye identidades docentes; tales como “la señorita maestra heterosexual”, como también produce incomodidades tales como las que surgen cuando hay un agente psicoeducativo varón en primaria o nivel inicial, o alguna persona con identidad disidente (Morgade, 2006).

Por último, teniendo en cuenta el carácter relacional entre los géneros y la necesidad de historizarlos para desautorizarlos, se van produciendo cambios en las feminidades y las masculinidades. Es en las instituciones educativas donde se propone comenzar un proceso de trabajo des- y re-constructivo de los existenciales que allí se alojan, descentrando las diferencias, permitiendo la reversibilidad de las alteridades, autorizar nuevas formas de subjetividad fomentadas desde la pluralidad de idénticos y la diversidad de diferencias (Fernández, 1993). Solo así se alza la posibilidad de trastocar las subjetividades de manera tal que se las habilite a considerarse plurales, en tránsito perpetuo, en gerundio, cambiando, deviniendo en algo que podría incluso ya no ser ni feminidad ni masculinidad, no sabiendo qué se es, pero ir siendo (Wayar, 2018).

BIBLIOGRAFÍA

- Aspiazu, E. (2013) Trabajo y cuidado: la promoción de la justicia a través de políticas de conciliación con perspectiva de género. *Trabajo y Sociedad*, 17(21), 363-371.
- Bardin, B.M., Ceballos, J., Luyo C.I.L., Valdez, M.S. (2021) Reflexiones sobre la implementación de la educación sexual integral en contexto de pandemia. *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (23-69). Buenos Aires: Noveduc. Cap. La construcción de legalidades como principio educativo.
- Greco, M., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Boggio, A., Serrano I. M. A., Venialgo, A., Victores, A. (2021) Trabajo de investigación en una escuela privada católica en el nivel primario y su vinculación con el programa nacional de educación sexual integral. *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Borzi, S. L., Hernández S. V., García C. S., Gómez, M. F., Peralta, L. O., Yacuzzi, M. L. (2019) *Conceptualizaciones sobre género, identidad de género y sistema de género: Un recorrido conceptual*. *Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo II. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Boucht, N., Castillo, S., Costa, J., Haberkorn, V., Hurrell, S., Marina M., Meresman, J., Panozzo, A., Zelarrallán, M. (2021) *Hablamos de Educación Sexual Integral: cuadernillo para estudiantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, ISBN 978-950-00-1448-9.
- Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burin, M. (2000) *Construcción de la subjetividad masculina*. En Burin, M. y Meler, I. *Género y subjetividad masculina* (pp. 123-147). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F., & Valeriano, C. (2020) *Educación sexual integral: Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI Editores.
- Camaño, S. y Edgen, V. (2020) *ESI para una Pedagogía del cuidado colectivo*. *Revista Feminacida*, 8 de abril.
- Carreño, F. (2019) *Modelos mentales situacionales de docentes de primaria y secundaria de la ciudad de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires*. *Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carreño, F., Pichel, M., García, J.F., Bastianes, M. (2020) *Memorias de investigaciones sobre implementación de educación sexual integral en nivel inicial*. *Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carreño, F., García, J. F. (2021) *Educación a distancia: repensar el aprendizaje en una comunidad de práctica*. *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- De Elizalde, M., Romero, M. A. (2019) *Narración y dinámica de la identidad en autobiografías de personas trans*. *Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo II. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- De Keijzer, B. (2013) *El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva*. Recuperado de: <http://www.sasia.org.ar/sites/www.sasia.org.ar/files/El%20varon%20como%20factor%20de%20riesgo.pdf>
- De Stéfano B. M. (2022) *Incomodar la masculinidad*. *Revista Anfibia*. Recuperado de: <https://www.revistaanfibia.com/violacion-grupal-palermo-incomodar-la-masculinidad/>

- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015) Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista iberoamericana de educación*, 68, 79-98.
- Disposición 76 de 2008. [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. 8 de septiembre de 2008.
- Dome, C. (2020) Educación sexual integral: posicionamientos docentes y prácticas innovadoras. *Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Dome, C. (2021) Educación sexual integral y prácticas educativas subjetivantes en tiempos de pandemia. *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Educ.ar. (s. f.) Educ.ar. Recuperado 8 de julio de 2022, de <https://www.educ.ar/Ministerio de Salud>. (2022, 5 julio). *Argentina.gov.ar*. Recuperado 8 de julio de 2022, de <https://www.argentina.gov.ar/salud>
- Engestrom, 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. (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. (2019) Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. *Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. CABA: PsiDispa.
- Erausquin, C., Glaz, C., Carreño, F., Di Luca, P. (2020) ¿Qué puede ser una práctica de investigación en el mundo de hoy? una narrativa multivocal, construyendo memoria colectiva entre psicología y educación. *Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Faur, E. (2017) *Mujeres y varones en la Argentina de hoy* (1.a ed.). Siglo XXI Editores; Fundación OSDE; Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Argentina.
- Fernández, A. M. (1993) La bella diferencia y Hombres públicos-mujeres privadas. En Fernández A.M. *La Mujer de la Ilusión* (pp 27 - 58 y 133 - 158) Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Fraser, N. (1995) From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Postsocialist' Age, *New Left Review*, no. 212, pp. 68-93.
- Fraser, N. (2000) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". *New Left Review*, 126-155.
- Frattura, S. A., Lorefice, M. P., Scibona, M. V., Suárez, L. M., Zacco, A., Zarco, M. A. (2021) ESI y valores religiosos: interacciones posibles. estudio de caso en una escuela secundaria religiosa en contexto de pandemia. *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Giordani, M. S. (2020) Repensar las paternidades. *Revista Feminacida*, 21 de junio.
- González, D. N., Florentin, I. B. (2019) Educación sexual integral: modelos mentales; tensiones y desafíos. *Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Gosende, E. E. (2019) Resistiendo con la educación sexual integral. frente a las políticas neoliberales de vaciamiento y exclusión, docentes y estudiantes luchan en las aulas por sostener y ampliar sus derechos. *Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo I. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Gosende, E. E., Salmún F. G., Scarimbolo, G., Ferreyra, M. (2019) Progresos en educación sexual integral: Cuáles son las nuevas preguntas que nos formularon les adolescentes sobre acto sexual, diversidad de prácticas sexuales, masturbación, viagra, educación sexual y género durante 2017 y 2018. *Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Ley N° 25.673 de 2002. Por la cual se ordena la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley N° 26.061 de 2005. Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley N° 26.150 de 2006. Establece la Educación Sexual Integral.
- Ley N° 26.618 de 2010. Matrimonio Civil Igualitario.
- Ley N° 26.743 de 2012. Establece el derecho a la identidad de género de las personas. Deroga el inciso 4° del artículo 19 de la ley 17.132.
- Ley N° 27.234 de 2015. Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.
- Ley N° 27.499 de 2019. Obligatoriedad de la capacitación para todos los funcionarios públicos de todos los niveles y jerarquía de los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación, en temáticas de género y violencia contra las mujeres.
- Ley N° 27.610 de 2020. Derecho a decidir y acceder a la interrupción voluntaria del embarazo hasta la semana 14.
- Mastellone, G. (2021) Perspectiva de género desde la salud integral de las adolescencias. *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III*. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Mazú, A. Y. (2020) Jugar para aprender educación sexual integral. Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo II. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Meirieu Ph. (2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. En Conferencia Ministerio de Educación de la Nación, 30 de octubre de 2013.
- Messina, V. (2019) El concepto de género para la educación sexual integral y su regulación en el currículum. Desafíos para la sistematización en la formación docente y en el nivel secundario. Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo II. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) Cuidados. Educación Sexual Integral. En Colección Derechos Humanos, Género y ESI En la escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022) Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Palumbo, M., Di Napoli, P. N. (2019) # NoEsNo. Gramática de los ciberchiches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (55), 13-41.
- Pedrido, A., Winnicki, F., Díaz, A. B. (2020) Embarazo no intencional adolescente en argentina. Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo I. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2012) Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi>
- Proyecto Marea Roja. (2020) Yo, adolescente: hacer la cucharita contra el heteropatriarcado. Revista Feminada, 21 de agosto.
- Resolución N°45/08 de 2008 [consejo federal de educación] por la cual se establece los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.
- Resolución N°340/18 de 2018 [consejo federal de educación] por la cual se establece dar efectivo cumplimiento a la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral.
- Resolución N°419/22 de 2022 [consejo federal de educación] Fortalecimiento de la ESI tras 15 años de su sanción.
- Resolución N° 1.789 de 2021 [Ministerio de Educación Nacional] por la cual se establece la creación del Observatorio Federal de la ESI.
- Saavedra, L. D., Fernández R. J., Tajer, D. (2019) Construcción de la masculinidad en varones adolescentes: acerca de las paternidades y las conductas de riesgo. Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Segato, R. (2010) La estructura de género y el mandato de la violación. En Segato, R. Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos (pp 21-50). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Segato, R. (2018) Clase 2. Raza y Género: la importancia de nombrar las representaciones sociales hegemónicas. En Segato, R. (2018). Contra- pedagogías de la crueldad. Buenos Aires: Prometeo.
- Tajer D. (2020) Género y subjetivación: modos de vivir, de amar y de trabajar. Pensando con Silvia Bleichmar la relación entre subjetividad, poder, psicoanálisis y género. ¿Qué quiere un hombre? Hacia una clínica de varones con perspectiva de género. En Psicoanálisis para todxs. Por una clínica pospatriarcal, posheteronormativa y poscolonial. Buenos Aires, Argentina: Topía Editorial.
- Tajer D., De La Sovera S., Lavarello M.L., Reid G., Cuadra M.E., Saavedra L., Fernández R. J., Fabbio R. (2020) Masculinidades adolescentes y salud: un modelo para armar. Hijxs y niets del #NiUnaMenos. Dispositivo de trabajo con malestares entre los géneros en una escuela secundaria en tiempos de democratización de las incomodidades. En Tajer D. (org.) Niñez, adolescencia y género. Herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tajer, D., Reid, G. B., Fernández R. J., Saavedra, L., Lavarello, M. L., Cuadra, M. E., Fabbio, R. P. (2021) Varones adolescentes: especificidad y abordaje integral de las problemáticas de salud adolescente. Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Tajer, D., Reid, G. B., Fernández R. J., Saavedra, L. D., Lavarello, M. L., Cuadra, M. E., Fabbio, R. P., Kreis, M. M., Solis, M. (2021) Modos actuales de relaciones entre los géneros y sus efectos en la salud integral y en la salud mental en adolescentes escolarizadxs de las ciudades de buenos aires y de la plata. Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur III. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Teper B. D. (2020) Instituciones en deconstrucción. educación sexual integral para adultxs. Memorias XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo III. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Torres, J. (1998) El currículum oculto. Madrid: Ediciones Morata, 6.a ed. UNICEF Argentina. (s. f.) UNICEF. Recuperado 8 de julio de 2022, de <https://www.unicef.org/argentina/>



UNICEF (2021) Análisis desde un enfoque de género de la situación de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. Buenos Aires: UNICEF.

Wayar, M. (2018) Marlene Wayar: "Soy un gerundio: no sé qué soy, sí que estoy siendo travesti". Tiempo Argentino. Recuperado de: <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/marlene-wayar-soy-un-gerundio-no-se-que-soy-si-que-estoy-siendo-travesti/>

Wenger, E. (2001) Una teoría social del aprendizaje. En Wenger E. Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

POSTERS

APRENDIZAJE EN PANDEMIA Y VUELTA A LA PRESENCIALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNRC

Aguilera, María Soledad; Fenoglio, Mariana Cecilia; Boatto, Yanina Elizabet; Bianco, Victoria Belen
Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, Argentina.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir la perspectiva de estudiantes de 3er año de Psicopedagogía y Educación Inicial (FCH-UNRC) sobre el aprendizaje en pandemia y en el retorno a la presencialidad. El marco teórico parte del Constructivismo y la Psicología Socio-cultural. El diseño de investigación es descriptivo, se usó como instrumento de recolección una encuesta (N=40). El análisis estadístico-descriptivo muestra que, respecto del aprendizaje en pandemia (enseñanza remota de emergencia), los/as estudiantes consideran que aprendieron medianamente (87.5% Psicopedagogía, 50% Educación Inicial) o escasamente (12.5% Psicopedagogía, 43.8% Educación Inicial). La vuelta a la presencialidad es representada por ellos/as con las palabras aprendizaje, alegría, desafío, compañerismo, en menor medida, interacción, responsabilidad, motivación, significatividad; las dificultades en este contexto se representan fundamentalmente con las palabras miedo, ansiedad, incertidumbre, inseguridad, falta de tiempo, dificultad en la organización; las fortalezas con las palabras responsabilidad, autonomía, organización, compañerismo, en menor medida, persistencia, compromiso, esfuerzo, ganas, voluntad. Respecto de sus aprendizajes en este contexto, la mayoría valora que han logrado desarrollar mucho o bastante la autonomía, la comprensión e interpretación lectora y la producción escrita. La reflexión metacognitiva algunos/as la consideran lograda y otros/as muy o bastante lograda.

Palabras clave

Aprendizaje - Enseñanza - Pandemia - Metacognición

ABSTRACT

LEARNING IN PANDEMIC AND RETURN TO PRESENCE LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS OF PSYCHOPEDAGOGY AND INITIAL EDUCATION OF THE UNRC

The objective of this work is to describe the perspective of 3rd year students of Psychopedagogy and Initial Education (FCH-UNRC) on learning in pandemic and in the return to presence learning. The theoretical framework starts from Constructivism and Socio-cultural Psychology. Research design is descriptive, a survey was used as a collection instrument (N=40). The statistical-descriptive analysis shows that, with respect to learning in

pandemic (emergency remote teaching), students consider that they learned moderately (87.5% Psychopedagogy, 50% Initial Education) or scarcely (12.5% Psychopedagogy, 43.8% Initial Education). The return to presence is represented by them with the words learning, joy, challenge, companionship, to a lesser extent, interaction, responsibility, motivation, significance; the difficulties in this context are mainly represented with the words fear, anxiety, uncertainty, insecurity, lack of time, difficulty in the organization; the strengths with the words responsibility, autonomy, organization, companionship, to a lesser extent, persistence, commitment, effort, desire, will. Regarding their learning in this context, most value that they have managed to develop a lot or a lot of autonomy, reading comprehension and interpretation and written production. Metacognitive reflection is considered by some people to be achieved and others to be very or quite successful.

Keywords

Learning - Teaching - Pandemic - Metacognitive

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm.98, 2002, pp.57-75. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13209805.pdf>
- Coll, C. (2005) Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: Coll, C.J. Palacios y A. Marchesi (2005) *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Ed. Alianza. Madrid. Cap.6 (pp.157-186).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Bapista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Rinaudo, M.C. (2014) Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En: Paoloni, V.M.C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa*. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo.

LA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DE GRADO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. DE LO EXTRACURRICULAR A LO CURRICULAR

Ballerini, Alejandra Marina; Figueras, Lorena; Escurra, Ana María; Suarez, Sandra Griselda; Del Carlo, Cristian Ariel
Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Rosario, Argentina.

RESUMEN

Con el objetivo de investigar cómo se ha incluido la perspectiva de DDHH en la formación de los psicólogos en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, es que se lleva adelante el proyecto "Perspectiva de Derechos Humanos en la formación de grado de los psicólogos. Una aproximación regional". Se presentan los resultados de la revisión de los programas de las asignaturas obligatorias de la carrera de Psicología y el resultado de los relevamientos de los ámbitos o instancias institucionales extracurriculares que fueron alojando/instalando la problemática. De los programas analizados, DDHH aparece en contenidos mínimos obligatorios de 11 materias y se encuentra plasmada además en los programas de 7 asignaturas en las cuales, si bien no aparece en contenidos mínimos, sí incorporan problemáticas y bibliografía específica, conformando así un total de 18 programas sobre los 34 analizados. Por otro lado, se identificó una serie de acciones que llevaron adelante diferentes actores o instancias institucionales que pujaron por instituir esta perspectiva, ubicando sus orígenes en la elaboración de los efectos que la última dictadura dejó en la institución y considerándose en la actualidad una dirección de trabajo democratizada en los diferentes actores que componen la comunidad académica.

Palabras clave

Derechos Humanos - Formación de grado - Psicología

ABSTRACT

THE HUMAN RIGHTS PERSPECTIVE IN UNDERGRADUATE TRAINING IN THE FACULTY OF PSYCHOLOGY - NATIONAL UNIVERSITY OF ROSARIO. FROM THE EXTRACURRICULAR TO THE CURRICULAR
With the aim of investigating how the human rights perspective has been included in the training of psychologists at the Faculty of Psychology of the National University of Rosario, the project "Human Rights Perspective in the undergraduate training of psychologists. A regional approach" is carried out. The results of the revision of the programs of the compulsory subjects of the Psychology career and the result of the surveys of the extracurricular institutional spheres or instances that were hosting/installing the problem are presented. Of the programs analysed,

Human Rights appears in the mandatory minimum content of 11 subjects and is also reflected in the programs of 7 subjects in which, although it does not appear in the minimum content, it does include problems and specific bibliography, thus making up a total of 18 programs on the 34 analysed. On the other hand, a series of actions were identified that were carried out by different actors or institutional instances that bid to institute this perspective, locating its origins in the elaboration of the effects that the last dictatorship left on the institution and currently considering itself a direction of democratized work in the different actors that make up the academic community.

Keywords

Human Rights - Degree training - Psychology

BIBLIOGRAFÍA

- Lechner, N. (1983) Los derechos humanos como categoría política. Conferencia pronunciada en el Foro Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina, en ocasión de la XII Asamblea General del CLACSO, Buenos Aires, noviembre. Disponible en <https://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1983/001044.pdf>
- Lineamientos para la mejora de la formación de Profesionales de Salud Mental. Jefatura de Gabinete de Ministros. Ministerio de Educación Ministerio de Salud. (2014) Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/6c_lineamientos_rrhh_salud_.pdf Pág 8-13
- Manchini, N., Penhos, M., Suárez, O. (2014) La educación en derechos humanos en el nivel superior Apuntes del presente. *Revista De Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/593955b922fc7.pdf>
- Plan de Estudios carrera de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <https://fpsico.unr.edu.ar/>

MOTIVACIÓN EN LA ELECCIÓN DE MAESTRÍAS: COMPARACIÓN ENTRE ARGENTINA Y ESPAÑA

Battle, Silvia; Torrado Fonseca, Mercedes
Universidad Nacional de Tres de Febrero. Caseros, Argentina.

RESUMEN

Los estudios de posgrados son relevantes para el desarrollo profesional, siendo las motivaciones de elección de maestrías un factor de peso asociado con la persistencia y graduación. En este poster se presentará la comparación de la motivación de la elección de maestrías en estudiantes de Argentina y España. El diseño fue cuantitativo, transversal y descriptivo, con una muestra de 192 estudiantes de maestrías de Educación de universidades nacionales de Argentina y España. Los datos fueron recabados al mes de inicio de cursada de la maestría, con un cuestionario autoadministrado. Se realizó un análisis descriptivo, uno factorial de la escala para la totalidad de la muestra y un estudio de contraste para constatar las diferencias entre Argentina y España. En el análisis factorial exploratorio se delimitaron tres factores: Motivos intrínsecos (Factor 1), Motivos extrínsecos (Factor 2) y Reorientación del proyecto profesional (Factor 3). Se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de Argentina y España para los Factores 1 ($U = 3055.500, p < .01, r = .27$) y 3 ($U = 3572.000, p = .01, r = .18$). Desde la Orientación, resulta valioso el estudio de las motivaciones para la elección de la maestría, para el seguimiento de las trayectorias educativas y para las Universidades.

Palabras clave

Orientación Vocacional - Ocupacional Motivación - Transición Posgrado - Comparación Argentina-España

ABSTRACT

MOTIVATION IN THE CHOICE OF MASTER'S DEGREES:
COMPARISON BETWEEN ARGENTINA AND SPAIN

Postgraduate studies are relevant for professional development, and the motivations for master's degrees election are an important factor associated with student's perseverance and graduation. This poster will present a comparison of the motives for enrollment in master's degrees of Argentina and Spain. The design was quantitative, cross-sectional and descriptive, with a sample of 192 students of Master's degrees in Education from national universities in both countries. The data was collected a month after the start date of the programs implementing a self-administered questionnaire. A descriptive analysis, together with a factorial analysis of the scale for the entire sample and a contrast study were carried out to verify the differences between Argentina and Spain. In the exploratory factorial analy-

sis, three factors were delimited: Intrinsic Motives (Factor 1), Extrinsic Motives (Factor 2) and Change in professional project (Factor 3). Significant differences were found between students from Argentina and Spain for Factors 1 ($U = 3,055,500, p < .01, r = .27$) and 3 ($U = 3,572,000, p = .01, r = .18$). From career guidance perspective, the study of the motivations in the choice of master's degrees is very valuable both, for following-up individual academic trajectories, and for the Universities as well.

Keywords

Vocational-Occupational Guidance - Motivation - Postgraduate Transition - Argentina-Spain Comparison

BIBLIOGRAFÍA

- Battle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A. y Pacheco, E. (2022) Narrativas de graduados de maestrías virtuales: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En Norberto Fernández Lamarra, Marisa Álvarez y Pablo García (organizadores), Educación básica y universidad: problemas, políticas e innovación. Estudios de política y administración de la educación V. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Battle, S., Sulca, S. y Pacheco, E. (2019) Socialización en maestrías virtuales: una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En Carriego, E. y Castellón, S. Hacia la construcción colaborativa del conocimiento, capítulo 8. Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gastaldo, Z. (2021) La Orientación Vocacional y Educativa en Posgrados Virtuales. [Trabajo Final Integrador de Especialización, no publicado]. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Gastaldo, Z., Giordano, A., Lenarduzzi, Z. y Mizrahi, S. (2021) Transición al Posgrado: Un análisis de las motivaciones. Resumen incluido en Actas del IV Congreso Iberoamericano de Orientación, AIDOEL.
- Gastaldo, Z., Giordano, A., Lenarduzzi, Z. y Mizrahi, S. (2021) Transición al Posgrado: Un análisis de las motivaciones. Resumen incluido en Actas del IV Congreso Iberoamericano de Orientación, AIDOEL.
- Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. y Buxarras, MR (2022) Motivos de selección de cursos y satisfacción académica de los estudiantes de maestría. Journal of Hispanic Higher Education, vol 21 (3), pp. 261-281 DOI: 10.1177/1538192720954573. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1538192720954573>

LA LECTURA ACADÉMICA: EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN LA TRANSICIÓN DE LA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD

Blumtritt, Camila; Cabrera Tapia, Gianna Ayelen; Calderón, Rocío Belén; Bustamante, Constanza
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba, Argentina.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo describir y analizar la experiencia estudiantil respecto a la lectura académica, en la transición de la escuela secundaria a la universidad, que tienen los ingresantes 2022 a la Licenciatura en Psicología UNC. La lectura académica, es entendida como principal herramienta y estrategia para el aprendizaje. Se analizó lo relatado por los estudiantes en cuanto a las transiciones educativas y las transformaciones que realizan en sus prácticas de lectura. Desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, para la recolección de datos, se realizaron entrevistas de tipo focus group a estudiantes de la primera asignatura de la licenciatura que finalizaron el secundario en los últimos dos años. Se detectó que el mayor porcentaje de los estudiantes no utiliza estrategias de lectura en la secundaria, ya que no se les solicitaba comprensión lectora. Además, expresaron que en la universidad aprendieron e implementaron la utilización del subrayado de textos, cuadros sinópticos y comparativos, enfocarse en las letras en negritas, etcétera. Las estrategias que valoran como las más favorecedoras para el aprendizaje son asistir a todas las clases prácticas y teóricas, power point de las clases, subrayar ideas principales, estudiar por autor, la organización y constancia en la lectura.

Palabras clave

Lectura académica - Experiencia estudiantil - Transición - Escuela secundaria - Universidad

ABSTRACT

ACADEMIC READING: STUDENT EXPERIENCE IN THE TRANSITION FROM HIGH SCHOOL TO UNIVERSITY

The present research aims to describe and analyze the student experience regarding academic reading, in the transition from high school to university, that the 2022 entrants to the Bachelor's Degree in Psychology UNC have. Academic reading is understood as the main tool and strategy for learning. We analyzed what was reported by the students in terms of educational transitions and the transformations they make in their reading practices. From a descriptive qualitative approach for data collection, focus group interviews were conducted with students of the first subject of the bachelor's degree who finished high

school in the last two years. It was detected that the highest percentage of students did not use reading strategies in high school, since they were not asked for reading comprehension. In addition, they expressed that in college they learned and implemented the use of underlining texts, synoptic and comparative tables, focusing on bold letters, etcetera. The strategies that they value as the most favorable for learning are attending all practical and theoretical classes, powerpoint of the classes, underlining main ideas, studying by author, organization and constancy in reading.

Keywords

Academic reading - Student experience - Transition - High school - University

BIBLIOGRAFÍA

- Azorín Abellán, C. (2019) Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. Universidad de Murcia. España.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Coulon, A. (1997) Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire, París: Presses Universitaires.
- Pierella, M. (2014) El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, México.

SURGIMIENTO DE ETIQUETAS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y ANÁLISIS DEL TRABAJO CON LAS DIFERENCIAS

Despaigne, Sharon Denise; Vizioli, Milagros; Vega, Paula Anahí; Trevisan, Mauro Ezequiel; Buzzachi, Carolina Macarena
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente póster se encuadra en el marco de la asignatura (083) Psicología Educacional cátedra 1 dentro del paradigma contextualista situacional, entendiendo que el mismo permite pensar en la complejidad que hace al sujeto, en las tensiones que se dan entre el sujeto y la situación¹ y por ello, posibilita ver en el ámbito educativo, la interacción entre distintos factores, quitando del centro del foco inquisidor al alumno/a. El análisis surge del trabajo de campo encuadrado en una escuela confesional católica de gestión privada en CABA. A partir de allí se analizó el modo en que se construye la categoría de alumno/a, cuáles son los modos de nombrar, las etiquetas que allí surgen y asimismo, cuáles son los efectos que estas suscitan. En este punto, surge la pregunta respecto del peso que poseen las etiquetas en el ámbito escolar y cuáles son las consecuencias de que las mismas se sitúen como propiedad de ese alumno/a, en condición de “diferente”. En conclusión, consideramos la función social de la escuela en tanto generadora de posibilidades, capaz de construir tramas, haciendo que esas etiquetas pesen menos.

Palabras clave

Etiquetas - Trama - Institución Escolar - Alumno/a

ABSTRACT

LABELS AT SCHOOL: HOW THE PROCESS OF TAGGING ON SCHOOL DEVICE INFLUENCES THE WAY OF WORKING WITH DIFFERENCES
This idea of this poster arises as a result of the working project in the subject (083) Educational Psychology chair 1 within the situational contextualist paradigm, understanding that it allows us to think about the complexity that builds the subject, the strains that exist between the subject and the situation and therefore, it makes it possible to sight in the educational field, the interaction between different factors, removing the student from the center of the inquisitive focus. The analysis arises from fieldwork framed in a private catholic confessional school in CABA. From there, it was analyzed the way in which the category of student is constructed, what are the ways of naming and labeling, and what are the effects that these processes. At this point, the question is set regarding the weight that labels have in the school environment and what are the consequences of

them being placed as the belonging of a student, in a “different” condition. In conclusion, we consider the social function of the school as a generator of possibilities, capable of building plots and networks, making it possible for these labels to weigh less.

Keywords

Tags - Plot - School Institution - Student

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013) Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan, Cap. 5. Buenos Aires, Manantial.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos N° 2. Apuntes. UTE/CTERA. Buenos Aires.

JÓVENES: SUS MOTIVACIONES PARA FINALIZAR LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS INTENCIONES DE FUTURO

Flores, Claudia Rosana; Siniuk, Diego Rubén; Cassullo, Gabriela Livia; Moulia, Lourdes; Pereda, Yamila; Mendes Novo, Sofía

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Dirección de Orientación al Estudiante. Buenos Aires, Argentina. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Luego de haberse interrumpido las actividades presenciales en las instituciones educativas a causa de la situación de Pandemia por COVID-19, la Dirección de Orientación al Estudiante (dependiente de la SOU, de la SRICC de la UBA) ha retomado en el 2022 la realización de los talleres presenciales de Orientación Vocacional en las escuelas de CABA. Desde una metodología cualitativa, se diseñó un cuestionario que explore las percepciones que los/as jóvenes del último año de la escuela secundaria tienen sobre su futuro. La muestra estuvo compuesta por 400 jóvenes. Los resultados permiten conocer que si bien la mayoría expresa saber qué hará al finalizar la escuela, las intenciones que manifiestan son diversas. Se registran en algunos casos el deseo de seguir estudiando exclusivamente; en otros, intenciones vinculadas a combinar estudio y trabajo; y también a desarrollar otros proyectos personales como armar una familia. Asimismo, se distingue una variedad de respuestas en cuanto a las motivaciones por las que quieren finalizar la escuela. Entre ellas se destacan factores instrumentales como tener el título; aspectos que resignifican el pasado y lo vivido en la institución; y otras motivaciones consideradas como desafíos personales que remiten en algunos casos a la primera elección importante en sus vidas.

Palabras clave

Jóvenes - Futuro - Motivaciones - Intenciones

ABSTRACT

YOUNG PEOPLE: THEIR MOTIVATIONS FOR FINISHING HIGH SCHOOL AND THEIR INTENTIONS FOR THE FUTURE

After having interrupted the face-to-face activities in the educational institutions due to the situation of Pandemic by COVID-19, the Dirección de Orientación al Estudiante (dependent on the SOU, of the SRICC of the UBA) has started over in 2022 the realization of the face-to-face workshops of Vocational Guidance in schools of CABA. From a qualitative methodology, a questionnaire was designed that explores the perceptions that young people in the last year of high school have about their future. The sample was composed by 400 students. The results allow us to know that although most express knowing what they will

do at the end of school, the intentions they express are diverse. In some cases, there is a desire to continue studying exclusively; in others, intentions linked to combining study and work; and also to develop other personal projects such as putting together a family. There are also a variety of answers regarding the motivations for which they want to finish school. Among them, there are instrumental factors such as obtaining the degree; aspects that express their appraisal towards the past and experiences lived in the institution; and other motivations considered as personal challenges that refer, in some cases, to the first important choice in their lives.

Keywords

Young people - Future - Motivations - Intentions

BIBLIOGRAFÍA

- Martínez-Hernández, A., & Valderrama-Juárez, L. (2011) Motivación para Estudiar en Jóvenes de Nivel Medio Superior. *Nova scientia* [online]. Vol.3, 5, 164-178. ISSN 2007-0705.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G., Moulia, L., De Marco, M., Shaferstein, C., Pereda, Y., & Siniuk, D. (2017) Motivación y género en la elección de carrera, *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, 27-35.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Virgili, N., Cassullo, G.L., de Marco, M., Moulia, L., & Siniuk, D. (2020) Jóvenes: proyectos de estudio y trabajo en tiempos de pandemia. Buenos Aires, Argentina: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.psi.uba.ar/opsa/#informes>
- Siniuk, D., De Marco, M., Boncek, Y., & García, E. Los proyectos de futuro de adolescentes en contextos de pandemia. Trabajo presentado en el V Congreso Iberoamericano de Orientación (AidOEL) La orientación indagada, del 27 al 29 de Octubre de 2021. Montevideo, Uruguay. <https://arqu.etipo.com.ar/baul/files/1634928973-ponencias-libres-iv-cio-2021.pdf>

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DISEÑO Y PRETESTEO DE INSTRUMENTOS

Lo Gioco, Carla; Marder, Sandra; Burin, Débora Inés
CONICET. La Plata, Argentina.

RESUMEN

La lectura académica en soportes digitales es cada vez más frecuente entre los estudiantes universitarios y la evaluación de la competencia lectora empieza a incorporar escenarios virtuales donde se diseñan cursos de e-learning para el estudio de la comprensión, con materiales, actividades y cuestionarios con preguntas a responder partir de la lectura de textos expositivos. En el marco de un proyecto de tesis doctoral se elaboraron dos textos expositivos y dos cuestionarios de preguntas con opción múltiple para la evaluación de la comprensión lectora digital online y se analizaron características psicométricas preliminares en un pre-testeo, en una muestra de 82 estudiantes universitarios del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Con el fin de terminar de ajustar los instrumentos para el estudio piloto del estudio a gran escala, que consistirá en la administración de los textos en soporte digital, junto con otros instrumentos, se analizaron las correlaciones entre cada ítem y la puntuación total de aciertos de los cuestionarios del Texto 1 y del Texto 2, y el Alfa de Cronbach de ambos para evaluar su consistencia interna.

Palabras clave

Comprensión lectora - Textos expositivos - Evaluación - Lectura académica

ABSTRACT

EVALUATION OF READING COMPREHENSION OF EXPOSITORY TEXTS IN UNIVERSITY STUDENTS. DESIGN AND PRE-TESTING OF INSTRUMENTS

Academic reading in digital media is becoming more frequent among university students and the evaluation of reading competence begins to incorporate virtual scenarios where e-learning courses are designed for the study of comprehension, with materials, activities and questionnaires with questions. to answer from the reading of expository texts. Within the framework of a doctoral thesis project, two expository texts and two questionnaires with multiple choice questions were prepared for the evaluation of online digital reading comprehension and preliminary psychometric characteristics were analyzed in a pre-test, in a sample of 82 university students. of the first year of the Psychology career at the National University of La Plata. In order to

finish adjusting the instruments for the pilot study of the large-scale study, which will consist of the administration of the texts in digital format, along with other instruments, the correlations between each item and the total score of correct answers were analyzed. the Text 1 and Text 2 questionnaires, and Cronbach's Alpha of both to assess their internal consistency.

Keywords

Reading Comprehension - Expository texts - Evaluation - Reading academic

BIBLIOGRAFÍA

- Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F. & Bulla, J. (2016) Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 191-206. <https://bit.ly/2uh59No>.
- OECD (2011) *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. <https://bit.ly/31vUpqp>.
- OECD (2019) *PISA 2018 Reading Framework*, In *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD. <https://bit.ly/2OKXqOP>.
- Saux, G., & Bulla, J., & Irazabal, N., & Burin, D., & Bareyro, J.P. (2015) La Comprensión del Texto Digital Expositivo en el Aula Virtual de Aprendizaje. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(2),57-66.

CONTENIDOS CONTEXTUALES Y COYUNTURALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA EN LA UBA: EL CASO DE LA ESI

Molinari, Andrea; Diamant, Ana; Pico, Laura; Cordero Racig, Carlos Mauricio; Nanni, Silvina Inés; Osorio, Natalia Verónica; Juvenal, María Alejandra

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Existen saberes que por su carácter de acontecimiento, actualidad o transversalidad trascienden los contenidos previstos en diseños curriculares y programas de formación docente inicial. Estos saberes emergentes, cocabalgan entre problemas sociales y saber científico (Pinar, 2014). La educación ambiental, las políticas de memoria, las alfabetizaciones múltiples, el multiculturalismo, los estudios de género, las injusticias sociales, la efectivización de los derechos humanos, ingresan a las universidades pero mayormente son tratadas por fuera de la propuesta de enseñanza. Este trabajo busca dar cuenta de las articulaciones que, en el marco de la propuesta de enseñanza, se dan entre saberes biográficos, experienciales, disciplinares y científicos para producir recorridos de formación que dejen marca. Recorriremos cuatro propuestas de Foro realizadas por la cátedra, con actores sociales ligados a tomar algunos puntos de eclosión de acontecimientos políticos y sociales que enmarcan -y trascienden- contenidos sobre Educación Sexual Integral. Desde estas experiencias, intentamos superar perspectivas curriculares elaboradas sobre la base de verdades homogeneizantes, hacia un currículum permeado por conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos (Magendzo, 2016). El encuentro de estas experiencias con propuestas formativas que enhebran esta multiplicidad de saberes, incluye a los estudiantes en tramas formativas capaces de alojar lo transversal y controversial de la ESI.

Palabras clave

Formación docente - ESI - Saberes transversales - Currículum

ABSTRACT

CONTEXTUAL AND CONJUNCTURAL CONTENTS IN THE TRAINING OF TEACHERS IN PSYCHOLOGY AT THE UBA: THE CASE OF ESI

There is knowledge that, due to its character of event, actuality or transversality, transcends the contents foreseen in curricular designs and initial teacher training programs. These emerging knowledges overlap between social problems and scientific knowledge (Pinar, 2014). Environmental education, memory policies, multiple literacies, multiculturalism, gender studies, social injustices, the realization of human rights, enter the universities but are mostly treated outside the teaching

proposal. This work seeks to account for the articulations that, within the framework of the teaching proposal, occur between biographical, experiential, disciplinary and scientific knowledge to produce training paths that leave a mark. We will cut four Forum proposals made by the chair, with social actors linked to taking some hatching points of political and social events that frame -and transcend- contents on Comprehensive Sexual Education. From these experiences, we try to overcome curricular perspectives elaborated on the basis of homogenizing truths, towards a curriculum permeated by emerging, diverse and heterogeneous knowledge (Magendzo, 2016). The meeting of these experiences with training proposals that thread this multiplicity of knowledge, includes students in training plots capable of accommodating the transversal and controversial aspects of ESI.

Keywords

Teacher training - ESI - Transversal knowledge - Curriculum

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz-Barriga, A. y J.M. García (2014) Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países. Miño y Dávila Editores.
- Magendzo, A. (2016) Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario, Revista Iberoamericana de Educación Superior (7)19, 118-130. UNAM-IISUE/Universia.
- Pinar, W. (2014) Teoría del Currículum. Narcea.

RELATOS DE MUJERES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL: UNA LECTURA DEL ENTRECruzAMIENTO ENTRE LAS DIMENSIONES TRABAJO, FAMILIA E IDENTIDAD

Moulia, Lourdes; De Brasi, Florencia Antonella
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la investigación "Percepción del Trabajo Decente y su relación con la construcción de anticipaciones de futuro en trabajadores: un estudio internacional comparativo" para la que se realizaron diez entrevistas en profundidad con jóvenes de entre 21 y 25 años de ambos sexos residentes en el AMBA que se hallaban en situación de vulnerabilidad social. En esta oportunidad, decidimos presentar los relatos de las cuatro mujeres entrevistadas, focalizando en la relación entre los espacios privado y público, y en sus modos de posicionarse y vincularse en el hogar y el trabajo. Desde un enfoque narrativo y sosteniendo una perspectiva holística, se analizan las articulaciones entre los determinantes materiales y los atravesamientos culturales que impactan en su construcción simbólica como mujeres, madres, estudiantes y trabajadoras, generando diferentes posicionamientos subjetivos. Los enfoques teóricos y de intervención de la Psicología de la Orientación permiten abordar la complejidad de las diferentes inserciones que las personas realizan. En este sentido, nuestro aporte contribuirá a ampliar el conocimiento sobre la relación de las mujeres con el trabajo, visibilizando el peso de las historias personales y los contextos en la construcción de las trayectorias biográficas y las anticipaciones de futuro.

Palabras clave

Enfoque narrativo - Mujeres - Trabajo - Posicionamiento subjetivo

ABSTRACT

STORIES OF WOMEN IN SITUATIONS OF SOCIAL VULNERABILITY: A READING OF THE INTERSECTION BETWEEN THE DIMENSIONS OF WORK, FAMILY AND IDENTITY

The present work is part of the research "Perception of Decent Work and its relationship with the construction of future anticipations in workers: an international comparative study" for which ten in-depth interviews were conducted with young people between 21 and 25 years of age from both sexes residing in the AMBA who were in a situation of social vulnerability. On this occasion, we decided to present the stories of the four women interviewed, focusing on the relationship between private and

public spaces, and their ways of positioning themselves and connecting at home and at work. From a narrative approach and holding a holistic perspective, the articulations between the material determinants and the cultural crossings that impact their symbolic construction as women, mothers, students and workers are analyzed, generating different subjective positions. The theoretical and intervention approaches of the Psychology of Orientation allow us to address the complexity of the different insertions that people carry out. In this sense, our contribution will contribute to expanding knowledge about the relationship between women and work, making visible the weight of personal stories and contexts in the construction of biographical trajectories and anticipations of the future.

Keywords

Narrative approach - Women - Work - Subjective positioning

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, G., Legaspi, L., Czerniuk, R., Valenzuela, V., Miguelez, V. V., Moulia, L., Larriba, G. I., Gómez, E. N. & Alonso, D. E. (2019) Trabajo decente: representaciones de trabajo y anticipaciones de futuro en jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, XXVI, 73-80.
- 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 Life and Career designing for sustainable development and decent work. Valérie Cohen-Scali, Jacques Pouyaud, Violetta Drabik- Podgorna, Marek Podgorni, Gabriela Aisenson, Jean Luc Bernaud, Issa Moumoula, Jean Guichard editores. UNESCO Chair on Lifelong and Guidance-Springer.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, S., Czerniuk, R., Vidondo, M., Gómez González, N. (2015) Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. Anuario de Investigaciones, 22, 83-92.
- Cornejo, M. (2006) Exilio y construcción de identidad: Una aproximación desde los relatos de vida. Manuscrito sometido para publicación.



Fivush, R. & Merrill, N. (2016) An ecological systems approach to family narratives.

Memory Studies, 9, 305-14. Salvia, A. et al. (2008) "Cambios en las estructura social del trabajo bajo los regímenes de convertibilidad y posdevaluación. Una mirada desde la perspectiva de la heterogeneidad estructural", en Lindemboim, J. Trabajo, Ingresos y Políticas en Argentina. Contribuciones para pensar el Siglo XXI. Buenos Aires: Eudeba.

INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA: ESTUDIO SOBRE LAS RELACIONES ENTRE TIPO DE CONFLICTO SOCIOCOGNITIVO, RESOLUCIÓN Y CONCLUSIÓN EN TAREAS ACADÉMICAS CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Peralta, Nadia; Tuzinkievicz, Maria Agustina

CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina.

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar las relaciones entre conflicto sociocognitivo, resolución y conclusión de la interacción en estudiantes universitarios que realizan una tarea de aprendizaje de conocimientos. Participaron 12 díadas constituidas al azar de estudiantes universitarios de primer año de carreras de ciencias sociales. Debían leer un material, aprenderlo y escribir una síntesis en conjunto. Se administró un post-test individual sobre los contenidos. Las sesiones fueron audiograbadas (duración: 1 hora). Las interacciones fueron analizadas según cantidad de tipo de conflicto: mixto (dos tesis opuestas); simple (tesis de a y no aceptación por parte de b sin tesis opuesta) y suave (tesis de a y b duda), modalidad de resolución: argumentativa defensiva (argumento - defensa de la posición); argumentativa adversa (argumento - ataque de la posición del otro) o no fundamentada, y tipo de conclusión: aceptación (uno adopta la tesis del interlocutor); co-construcción (la solución es una sumatoria de las respuestas) o dialéctica (síntesis co-elaborativa que integra ambos argumentos y propone una solución superior). El análisis de componentes principales arrojó una vinculación entre conflicto simple con resolución no fundamentada, resolución adversaria con co-construcción y una alta correlación entre conflicto mixto y conclusión dialéctica. Se discuten los resultados desde la perspectiva socioconstructivista.

Palabras clave

Conflicto sociocognitivo - Resolución - Aprendizaje - Argumentación

ABSTRACT

SOCIOCOGNITIVE INTERACTION: STUDY ON THE RELATIONS BETWEEN TYPE OF SOCIOCOGNITIVE CONFLICT, RESOLUTION AND CONCLUSION IN ACADEMIC TASKS WITH UNIVERSITY STUDENTS
The objective of the work is to analyze the relationships between sociocognitive conflicts, resolution and conclusion of the inter-

action in university students who perform a knowledge learning task. We participated in 12 randomly constituted dyads of first-year university students in the social sciences. They had to read a material, learn it and write a synthesis together. An individual post-test on the contents was administered. The sessions were audio-recorded (duration: 1 hour). The interactions were analyzed according to the amount of type of conflict: mixed (two opposing theses); simple (thesis of a and non-acceptance by b without opposing thesis) and soft (thesis of a and b doubt), resolution modality: defensive argumentative (argument - defense of the position); adverse argumentative (argument - attack on the other's position) or unsupported, and type of conclusion: acceptance (one adopted the interlocutor's thesis); co-construction (the solution is a sum of the answers) or dialectics (co-elaborative synthesis that integrates both arguments and proposes a superior solution). Principal component analysis revealed a link between simple conflict with unfounded resolution, adversarial resolution with co-construction, and a high correlation between mixed conflict and dialectical conclusion. The results of the socio-constructivist perspective are discussed.

Keywords

Socio-cognitive conflict - Resolution - Learning - Argumentation

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, M. (2010) *Approaches to understanding students' dialogues: articulating multiple modes of interpretation*. Keynote speaker lecture, EARLI SIG 17 Qualitative and Quantitative Approaches to Learning and Instruction, meeting on "Methodology in Research on Learning", Friedrich-Schiller-University of Jena, 2-3 September 2010.
- Baker, M. (1998) Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo. *Escritos*. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, 17-18, 133-167.



- Gilly, M. (1988) Interacciones sociales y procedimientos en las construcciones cognitivas. En A.N. Perret-Clermont y M. Nicolet (Dir.), *Interactuar y conocer: Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perron-Clermont, A.N. (1984) *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.
- Perret-Clermont, A.N. (2022) Socio cognitive conflict. In Glaveanu V. P. (Ed.) *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*.
- Zittoun, T. (1997) Note sur la notion de conflit socio-cognitif [Note on the Concept of Socio-cognitive Conflict]. *Cahier de Psychologie*, 33, 27-30.

ESCALA DE CYBERLOAFING EN CONTEXTOS ACADÉMICOS. RESULTADOS PRELIMINARES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ARGENTINOS

Pereyra Girardi, Carolina; Mur, Julian Andres; Ledesma Milessi, Tomás; Nuñez, Maria Eugenia
Universidad del Salvador. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El concepto de cyberloafing se acuñó dentro del contexto laboral y luego fue adaptado al campo educativo, definiéndolo como la tendencia de los/as estudiantes a utilizar internet en actividades irrelevantes durante las horas de clase. Akbulut et al. (2016) propusieron una escala de cyberloafing en contextos educativos conformada por cinco factores: compartir, comprar, actualizaciones en tiempo real, acceso a contenido online y juegos/apuestas online. Objetivo: presentar la versión preliminar de la Escala local de Cyberloafing en contextos académicos en estudiantes universitarios. Método: no experimental transversal, de tipo ensamble. Muestra: 310 estudiantes de universidades públicas y privadas en Argentina. Resultados: la escala preliminar presentada se conforma por 51 ítems distribuidos en cinco dimensiones; Educación $a = .89$; Intercambio $a = .88$; Ocio $a = .81$; Trabajo $a = .83$; Trámites Utilitarios $a = .86$. Discusión: el procedimiento de ensamble realizado permitió obtener una adaptación de la Escala de Cyberloafing propuesta por Akbulut et al., destacando la eliminación de la dimensión original juegos/apuestas por su desajuste cultural, y la ampliación de la dimensión actualizaciones en tiempo real por la dimensión de intercambio. Se sugiere para ulteriores estudios la realización de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios de la Escala local de Cyberloafing en contextos académicos.

Palabras clave

Cyberloafing - Escala preliminar - Consistencia interna - Alumnos universitarios

ABSTRACT

CYBERLOAFING SCALE IN ACADEMIC CONTEXTS. PRELIMINARY RESULTS IN ARGENTINE UNIVERSITY STUDENTS

The concept of cyberloafing was coined within the labor context and was later adapted to the educational field, defining it as the tendency of students to use the Internet for irrelevant activities during class hours. Akbulut et al. (2016) proposed a cyberloafing scale in educational contexts of five factors: sharing, shopping, real-time updating, accessing online content and gaming/gambling. Objective: present the preliminary version of the local Cyberloafing scale in academic contexts in university students. Method: non-experimental cross-sectional, assembly

type. Sample: 310 students from public and private universities in Argentina. Results: the preliminary scale presented is made up of 51 items distributed in five dimensions; Education $a = .89$; Network $a = .88$; Leisure $a = .81$; Work $a = .83$; Utilitarian Procedures $a = .86$. Discussion: the assembly procedure carried out made it possible to obtain an adaptation of the Cyberloafing Scale proposed by Akbulut et al., highlighting the elimination of the original gaming/gambling dimension due to its cultural mismatch, and the expansion of the real-time updating dimension into the network dimension. It is suggested for further studies to carry out exploratory and confirmatory factorial analysis of the local Cyberloafing Scale in academic contexts.

Keywords

Cyberloafing - Preliminary scale - University students - Internal consistency

BIBLIOGRAFÍA

- Akbulut, Y., Dursun, O., Donmez, O. & Sahin, Y. L. (2016) In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings. *Computers in Human Behavior*, 55, 616-625.
- Cáceres- Zapatero, M. D., Brändle Señán, G., y Ruiz San Román, J. A. (2017) Sociabilidad virtual: La interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 233-247.
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008) Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Cuenca Cabeza, M. y Goytia Prat, A. (2012) Ocio experiencial: antecedentes y características. *Revista Arbor*, 188(754), 265-281.
- Dery, K., Kolb, D. y MacCormick, J. (2014) Working with connective flow: how smartphone use is evolving in practice. *European Journal of Information Systems*, 23(5), 558-570.
- Kalayci, E. (2010) The investigation of relationship between cyberloafing and self-regulated learning strategies among undergraduate students (Unpublished Master Thesis) Ankara, Turkey: Hacettepe University.
- Karademir Coskun, T. y Gökçearslan, S. (2019) Examination of cyberloafing studies in education: A content analysis. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 11(1), 94-103.
- Lim, V. K. (2002) The IT way of loafing on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23(5), 675-694.



- Roblizo, M. y Cózar, R. (2015) Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39.
- Toker, S. y Baturay, M. H. (2021) Factors affecting cyberloafing in computer laboratory teaching settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 20.
- Tornimbeni, S., Pérez, E. y Olaz, F. (2008) Introducción a la psicometría. Editorial Paidós.
- Wakefield, R. L., y Whitten, D. (2006) Mobile computing: A user study on hedonic/utilitarian mobile device usage. *European Journal of Information Systems*, 15(3), 292-300.
- Wu, J., Song, M., Ugrin, J., Liu, L. y Zhu, T. (2021) Cyberloafing Research 1997-2019: A Citation-based Literature Review. *Organiza-cija*, 54(2), 98-111.

PROMOCIÓN DE LA TOMA DE NOTAS, EL ESTABLECIMIENTO DE CONEXIONES CAUSALES Y LA GENERACIÓN DE ELABORACIONES EN LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO ORAL Y ESCRITO

Saba Badillo, Sonia Nicole; Yomha Cevasco, Jazmin
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue examinar el efecto de la conectividad causal del enunciado (alta-media-baja), el tipo de toma de notas y la modalidad de presentación del material en el establecimiento de conexiones causales y la inclusión de elaboraciones (enunciados que involucran la activación de conocimiento previo) en las notas tomadas. Con este fin, se asignó aleatoriamente a 48 estudiantes de la Universidad de Buenos Aires a una modalidad de presentación (oral-escrita), y a una condición de toma de notas (enfocada en identificar emociones en el hablante-enfocada en identificar ideas principales del material), y se les presentó un material de discurso narrativo espontáneo (una sección de una entrevista a un locutor). Los resultados indicaron que aquellos enunciados que tenían conectividad causal alta daban lugar al establecimiento de un mayor número de conexiones causales en las notas que aquellos que tenían baja conectividad. A su vez, aquellos estudiantes que habían tomado notas enfocadas en las ideas principales del material y lo habían leído incluían una mayor cantidad de elaboraciones. Estos resultados sugieren que el establecimiento de conexiones discursivas, la lectura, y la realización de tareas de toma de notas tiene un efecto facilitador del aprendizaje en el ámbito educativo.

Palabras clave

Toma de notas - Conexiones causales - Elaboraciones - Discurso narrativo

ABSTRACT

THE PROMOTION OF NOTE TAKING, THE ESTABLISHMENT OF CAUSAL CONNECTION AND THE GENERATION OF ELABORATIVE INFERENCES IN THE COMPREHENSION OF SPOKEN AND WRITTEN NARRATIVE DISCOURSE

The aim of this study was to examine the effect of causal connectivity of the statements (high-medium-low), the condition of note-taking, and the modality of presentation of the material in the establishment of causal connections and the inclusion of elaborations (statements that involve the activation of prior knowledge) in the notes. With this aim, 48 students at the University of Buenos Aires were randomly assigned to a modality of presentation (oral-written) of a spontaneous narrative discourse

(an excerpt of an interview with a radio announcer). a note taking condition (focused on the main ideas of the material-focused on the speaker's emotions). Results indicated that those statements that had high causal connectivity promoted the establishment of causal connections among statements in the notes to a greater extent than those that had low connectivity. Also, those students that had taken notes focused on the main ideas of the material and had read it included a higher number of elaborations. These findings suggest that the promotion of the establishment of causal connections, reading the material and taking notes facilitate student learning.

Keywords

Note taking - Causal connections - Elaborations - Narrative discourse

BIBLIOGRAFÍA

- Bohn-Gettler, C. (2019) Getting a grip: The PET framework for studying how reader emotions influence comprehension. *Discourse Processes*, 56 (5-6), 386-401.
- Cevasco, J., Muller, F. & Bermejo, F. (2020) Comprehension of topic shifts by Argentinean college students: Role of discourse marker presence, causal connectivity and prior knowledge. *Current Psychology*, 39, 1072-1085.
- Cevasco, J., & van den Broek, P. (2016) The effect of filled pauses on the processing of the surface form and the establishment of causal connections during the comprehension of spoken expository discourse. *Cognitive Processing*, 17, 185-194.
- Cevasco, J. & van den Broek, P. (2019) Contributions of causality processing models to the study of discourse comprehension and the facilitation of student learning. *Psicología Educativa*, 25(2), 159-167. <https://doi.org/10.5093/psed2019a8>
- Chronaki, G., Wigelsworth, M., Pell, M. D., & Kotz, S. A. (2018) The development of crosscultural recognition of vocal emotion during childhood and adolescence. *Scientific Reports*, 8(1), 1-17.
- de Simone, J. & Cevasco, J. (2020) The role of the establishment of causal connections and the modality of presentation of discourse in the generation of emotion inferences by Argentine college students. *Reading Psychology*, 42(1) 22-41.

- Ferreira, F. & Anes, M. (1994) Why study spoken language processing? In M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, 33-56. San Diego, CA: Academic Press.
- Fichman, S., Armon-Lotem, S., Walters, J., & Altman, C. (2021) Story grammar elements and mental state terms in the expression of enabling relations in narratives of bilingual preschool children. *Discourse Processes*, 58(10), 925-942.
- Flanigan, A. & Titsworth, S. (2020) The impact of digital distraction on lecture note taking and student learning. *Instructional Science*, 48,1-30.
- Fraundorf, S.H. & Watson, D.G. (2011) The diffident discourse: Effects of filled pauses on recall. *Journal of Memory and Language*, 65, 161-175
- Kraal, A., van den Broek, P., Koornneef, A., Ganushchak, L. & Saab, N. (2019) Differences in text processing by low- and high-comprehending beginning readers of expository and narrative texts: Evidence from eye movements. *Learning and Individual Differences*, 74, e101752.
- Luo, K., Kiewra, K., Flanigan, A. & Peteranetz, M. (2018) Laptop versus longhand note taking: effects on lecture notes and achievement. *Instructional Science and International Journal of the Learning Sciences* 46 (6) 947-971.
- McCrudden, M.T., Magliano, J.P., & Schraw, G. (2011) Relevance in text comprehension. In M. T.
- McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 1-17). IAP Information Age Publishing.
- Mensink, M.C. (2022) Emotional responses to seductive scientific texts during online and offline reading tasks, *Discourse Processes*, 59(1-2), 76-93.
- Molinari Marotto C., Barreyro J. P., Gevasco J., & van den Broek P. W. (2011) Generation of emotional inferences during text comprehension: Behavioral data and implementation through the landscape model. *Escritos de Psicología*, 4, 9-17.
- Morehead, K., Dunlosky, J., Rawson, K., Blasiman, R. & Hollis, R. B. (2019b) Note-taking habits of 21st Century college students: implications for student learning, memory, and achievement. *Memory* 27 (6), 807-819,
- Mouw, J. M., van Leijenhorst L., Saab N., Danel M.S. & van den Broek, P. (2017) Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 14, 1-16.
- Pavias, M., van den Broek, P., Hickendorff, M., Beker K. & van Leijenhorst, L. (2016) Effects of social-cognitive processing demands and structural importance on narrative recall: Differences between children, adolescents, and adults. *Discourse Processes*, 53, 488-512.
- Pekrun, R. (2021) Emotions in reading and learning from texts: Progress and open problems. *Discourse Processes*, 59(1-2), 116-125.
- Stein, N.L. & Trabasso, T. (1992) The organization of emotional experience: Creating links among emotion, thinking, language, and intentional action. *Cognition and Emotion*, 6, 225-244.
- Trabasso, T. & Sperry, L. L. (1985) Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 595-611.
- van den Broek, P. (2010) Using texts in science education: cognitive processes and knowledge representation. *Science*, 328(5977), 453-456.
- Witherby, A. and Tauber, S. (2019) The current status of students' note-taking: why and how do students take notes? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 8 (2), 139-153.

¿POR QUÉ ARGUMENTACIÓN? APROXIMACIÓN TEÓRICA A UN ANÁLISIS ORIGINAL E INTEGRAL DE INTERACCIONES SOCIOCOGNITIVAS

Tuzinkiewicz, Maria Agustina; Peralta, Nadia

CONICET - Universidad Nacional de Rosario. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina.

RESUMEN

El concepto de Conflicto Sociocognitivo (CSC) une ideas piagetianas y vigotskianas sobre el desarrollo cognitivo con aportes de la psicología social. Es una situación en la cual los participantes, colaborando en la resolución de una tarea, se reconocen en un desacuerdo. Se advirtió que el tipo discursivo con mayor potencial epistémico para la resolución del CSC es la argumentación porque provoca operaciones reflexivas no sólo sobre las propias centraciones; sino también sobre sus bases frente a las de los demás. Es decir, promueve el descentramiento cognitivo necesario para que el CSC genere aprendizajes. Pero un análisis tradicional de la misma resulta insuficiente para captarla como una actividad situada de negociación de significados. Este trabajo propone, partiendo de una revisión bibliográfica, un marco de análisis de la argumentación original, integral y desde la perspectiva del CSC. Éste incluye las dimensiones a) contextual (tipo de tarea y conflicto, objetivos, entorno y mediación); b) lógica (tesis, argumentos), c) dialógica (participación, evaluación, contraargumentación, tipo de conclusión); y d) epistémica (posturas inicial y final, metacognición). Se concluye que dicha propuesta analítica es congruente con una línea de resultados de trabajos empíricos que demuestran que la actividad argumentativa es sensible a las dimensiones del análisis propuesto.

Palabras clave

Trabajo colaborativo - Conflicto sociocognitivo - Interacción entre pares - Argumentación

ABSTRACT

WHY ARGUMENTATION? THEORETICAL APPROACH TO AN ORIGINAL AND INTEGRAL ANALYSIS OF SOCIOCOGNITIVE INTERACTIONS. The concept of Sociocognitive Conflict (CSC) brings together Piagetian and Vygotskian ideas about cognitive development with contributions from social psychology. It is a situation in which the participants, collaborating in the resolution of a task, recognize each other in a disagreement. The discursive type with the greatest epistemic potential for the resolution of the CSC is argumentation because it provokes reflexive operations not only on the own centrations; but also on their bases compared to

those of others. In other words, it promotes the cognitive decentration necessary for the CSC to generate learning. But a traditional analysis of it is insufficient to capture it as a situated activity of negotiation of meanings. This paper proposes, based on a bibliographic review, an original and integral framework for analyzing argumentation from the perspective of the CSC. This includes the dimensions a) contextual (type of task and conflict, objectives, environment and mediation); b) logic (thesis, arguments), c) dialogic (participation, evaluation, counterargumentation, type of conclusion); and d) epistemic (initial and final postures, metacognition). It is concluded that the analytical proposal is consistent with a line of empirical results that show that the argumentative activity is sensitive to the dimensions of the proposed analysis.

Keywords

Collaborative work - Sociocognitive conflict - Peer interaction - Argumentation

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, M. (2009) Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In *Argumentation and education* (pp. 127-144). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_5
- Baker, M. (2015) The integration of pragma-dialectics and collaborative learning research: Dialogue, externalisation and collective thinking. In F. van Eemeren & B. Garssen (Eds.), *Scrutinizing argumentation in practice* (pp. 175-199). Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aic.9.10bak>
- Baker, M. J., & Schwarz, B. B. (2019) "Argumenttexturing": A framework for integrating theories of argumentation and learning. In *Argumentation in Actual Practice* (pp. 195-210). John Benjamins.
- Baker, M. J., Quignard, M., Lund, K., & Séjourné, A. (2003) Computer-supported collaborative learning in the space of debate. In *Designing for change in networked learning environments* (pp. 11-20). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0195-2_4
- Blaye, A., Light, P., & Rubtsov, V. (1992) Collaborative learning at the computer; How social processes 'interface' with human-computer interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 7(4), 257-267. <https://doi.org/10.1007/BF03172892>

- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'malley, C. (1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. (Pp. 189- 211). Oxford: Elsevier.
- Doise, W. & Mugny, W. (1984) *The Social Development of the Intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Doise, W. & Mugny, G. (1991) Percepción intelectual de un proceso histórico: Veinte años de Psicología en Ginebra, Psicología Social Experimental. *Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 124, 2-23.
- Doise, W., Mugny, G., & Perret-Clermont, A. N. (1975) Social interaction and the development of cognitive operations. *European journal of social psychology*, 5(3), 367-383. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420050309>
- Eibers, E., & Streefland, L. (2000) Collaborative learning and the construction of common knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 479-490. <https://doi.org/10.1007/BF03172989>
- Felton, M., Crowell, A., Garcia-Mila, M., & Villarroel, C. (2019) Capturing deliberative argument: An analytic coding scheme for studying argumentative dialogue and its benefits for learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 100350. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100350>
- Felton, M., Garcia-Mila, M., Villarroel, C., & Gilabert, S. (2015) Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 372-386. <https://doi.org/10.1111/bjep.12078>
- Garcia Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013) The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523. <https://doi.org/10.1002/sce.21057>
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (1992) Resolución de problemas en diadas y progresos cognitivos en niños de 11 a 13 años: Dinámicas interactivas y mecanismos socio-cognitivos. *Interactuar y conocer: Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*, 71-90.
- Gronostay, D. (2016) Argument, counterargument, and integration? Patterns of argument reappraisal in controversial classroom discussions. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 42-56. <https://doi.org/10.4119/UNIBL/jsse-v15-i2-1482>
- Kuhn, D., & Udell, W. (2007) Coordinating own and other perspectives in argument. *Thinking & Reasoning*, 13(2), 90-104. <https://doi.org/10.1080/13546780600625447>
- Le Bail, C., Baker, M.J., Détienné, F., Bernard, F.X., Chartofylaka, L., & Forissier, T. (2021) Grounding and knowledge elaboration across cultural and geographical contexts: An exploratory case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100477. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100477>
- Leitão, S. (2000) The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Leitão, S. (2001) Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. *In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.3.907>
- Leitão, S. (2012) O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluriversidad*, 12(3), 23-37.
- Martins, M., & Macagno, F. (2022) An analytical instrument for coding and assessing argumentative dialogues in science teaching contexts. *Science Education*, 106(3), 573-609. <https://doi.org/10.1002/sce.21708>
- Mevarech, Z. R., & Light, P. H. (1992) Peer-based interaction at the computer: Looking backward, looking forward. *Learning and Instruction*. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(92\)90013-C](https://doi.org/10.1016/0959-4752(92)90013-C)
- Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., & Garcia-Mila, M. (2015) Argumentation and education: Notes for a debate / Argumentación y educación: apuntes para un debate. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111607>
- Perret-Clermont, A.N. (2022) Socio-cognitive Conflict. In: Glaveanu V.P. (eds) *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_214-1
- Perret-Clermont, A.N., Perret F.F. & Bell, N. (1991) The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 41-62). Hyattsville, MD: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-002>
- Piaget, J. (1995) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, Labor. (Original work published 1964).
- Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A. N. (2009) The social and the psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52(5), 291-312. <https://doi.org/10.1159/000233261>
- Roselli, N. (2011) Proceso de construcción colaborativa a través del chat según el tipo de tarea. *Revista de Psicología*, 29(1), 3-36.
- Terroni, N.N. (2019) Rendimiento y calidad de las interacciones socio-cognitivas en diadas que trabajan colaborativamente en forma presencial y por chat. *Revista de Psicología*, 10(19), 31-50.
- van Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (2003) *A Systematic Theory of Argumentation the Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

RESÚMENES

¿ES LA CARIDAD INCLUSIVA?

Agüero, Mariel; Costogianis, Belen; Espinosa, Sofia; Grillo, Agostina; Romero Avila, Camila Andrea
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente escrito forma parte del trabajo de campo realizado para la materia Psicología Educativa I, durante el primer cuatrimestre del año 2022. Tiene como eje principal el cuestionamiento crítico del discurso y las prácticas que se sostienen en la institución educativa donde se realizó. Estas, están basadas en el valor de la caridad, de acuerdo a la religión que profesan. Se puede decir que en la caridad hay una interacción entre una persona que “da” y otra que “recibe”, donde a la primera persona se la asocia con significaciones sociales positivas, en este caso la escuela, y a la segunda, con significaciones sociales negativas; los estudiantes y sus familias. Puede leerse de esta forma por el modo en que las entrevistadas nombran a estos sujetos como vulnerables y carentes de cultura, siendo la escuela quien debe educarlos. A partir de este posicionamiento, se les atribuye a los niños y sus familias la responsabilidad de los problemas que se presentan en el proceso enseñanza - aprendizaje. Es así que -en esta escuela- se sirven del diagnóstico, desvinculándose de las posibles prácticas inclusivas que alojen las singularidades. Es en este sentido que la institución moldea trayectorias educativas, limitando las potencialidades de los niños.

Palabras clave

Educación inclusiva - Caridad - Diagnóstico - Vulnerabilidad

ABSTRACT

¿IS CHARITY INCLUSIVE?

This present work is part of the fieldwork made for the subject Educational Psychology I, during the first term of the year 2022. It has as main point to question critically the discourse and the practices that are sustained in the institution where this work was realized. These are based on the value of charity, according to the religion they profess. It can be said that in charity there is an interaction between someone who “gives” and someone who “receives”, where the first one is associated with positive social significations, in this case the school, and the second one is associated with negative social significations; the students and their families. It can be interpreted like this because of the way the interviewed people name these individuals as vulnerable and lacking of culture, being the school the one who has to educate them. After this position, the kids and their family are attributed the responsibility of the problems that are presented in the process teaching-learning. It is so that- this school - uses the diagnosis, desvinculating themselves of the possible in-

clusive practice that house the singularities. Is in this way that the institution molds the educational trajectories, limiting the children potentials.

Keywords

Inclusive education - Charity - Diagnosis - Vulnerability

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N., Bendersky, B., Maddonni, P. (2019) “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.
- Arrue, C. (2009) Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En N. Elichiry (Comp.), Inclusión Educativa.
- Baquero, R. (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi y Schlemenson (comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires: Noveduc.
- Bendersky, B, Aizencang, N. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En N. Elichiry (Comp.), Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa. Buenos Aires: JVE.
- Bottinelli, M. (2000) “El trabajo de campo como herramienta de enseñanza y aprendizaje” en: Chardón Ma. Cristina Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa. EUDEBA- JVE. Buenos Aires.
- Castorina, J. A. (2016) La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. Propuesta Educativa, 2 (46), pp. 26-41.
- Castorina, J. (2017) Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., y Serra, C. (comps.). Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Colegios en Buenos Aires (2021) Colegio Nuestra Señora de la Divina Providencia en <https://www.colegiosenbuenosaires.com/21834-2/>
Elegir Colegio (s.f) Nuestra Señora de la Divina Providencia en <https://elegircolegio.com/colegio/privado/nstra-sra-de-la-divina-providencia-nueva-pompeya-caba>
- Frigerio, G. (abril de 2004) La (no) inexorable desigualdad. En Revista Ciudadanos.
- Kaplan, C. (2005) Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En S. Llomove y C. Kaplan (Coords), Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto. Buenos Aires: Noveduc.



Valdez, D. (2016) De la maestra integradora a la escuela inclusiva: en busca de dispositivos diversos en una escuela común en Daniel Valdez y Liliana Gómez (Ed.) "Diversidad y construcción de aprendizajes: hacia una escuela inclusiva". (1a ed, pp. 81-106) Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc.

Zimmerman, M. (2000) "Aprender a observar, observar para aprender" en: Chardón Ma. Cristina Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. EUDEBA- JVE. Buenos Aires.

DESAFÍOS, PROBLEMÁTICAS Y ORIENTACIONES DE LA PRÁCTICA EXTENSIONISTA “INTERVENCIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN NIVEL INICIAL Y PRIMARIA” EN CONTEXTOS DE PANDEMIA

Akar, Alejandra; Angeriz, Esther

Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay.

RESUMEN

Este trabajo es una sistematización de las problemáticas emergentes durante la pandemia por COVID-19, a partir de los trabajos realizados en escuelas de Montevideo, por parte de estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Psicología. Se trata de una propuesta que tiene el propósito de formar estudiantes desde la extensión universitaria en el campo de articulación de la psicología, la educación y la psicopedagogía clínica, para desarrollar intervenciones en escuelas que promuevan factores de protección y prevención en los procesos de aprendizaje y de integración de niños/as en escolarización. La propuesta se fue adecuando a las circunstancias derivadas de la pandemia por COVID-19. Se trabajó desde una metodología participativa donde se buscó promover la reflexión conjunta sobre las situaciones que se estaban viviendo a fin de permitir una elaboración de los afectos movilizados y, en la medida de lo posible, una transformación de circunstancias cotidianas que dificultaban aún más la comprensión y la convivencia, especialmente en torno a los vínculos, que imponía la pandemia. La experiencia de la práctica universitaria en contextos de emergencia, permitió poner el foco en necesidades afectivas de niños y niñas, siendo un insumo de apoyo para el equipo docente para el sostén de escenarios desafiantes.

Palabras clave

Psicopedagogía clínica - Infancia - Escuela - COVID-19

ABSTRACT

CHALLENGES, PROBLEMS AND ORIENTATIONS OF THE EXTENSIONIST PRACTICE “PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERVENTIONS AT INITIAL AND PRIMARY LEVEL” IN PANDEMIC CONTEXTS

his work is a systematization of the emerging problems during the COVID-19 pandemic, based on the work carried out in schools in Montevideo, by students belonging to the Bachelor's Degree in Psychology. The purpose of this proposal is to train students from the university extension in the field of articulation of psychology, education and clinical psychopedagogy, to develop interventions in schools that promote protection and preven-

tion factors in the learning and integration processes of children in school. The proposal was adapted to the circumstances derived from the COVID-19 pandemic. A participatory methodology was used to promote joint reflection on the situations that were being experienced in order to allow an elaboration of the mobilized affections and, as far as possible, a transformation of daily circumstances that made it even more difficult to understand and coexist, especially with regard to the bonds imposed by the pandemic. The experience of university practice in emergency contexts made it possible to focus on the affective needs of children, being an input of support for the teaching team to sustain challenging scenarios.

Keywords

Clinical psycho-pedagogy - Childhood - School - COVID-19

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Akar, Angeriz, Blanco, Carbajal, Cuevasanta, De León, Duque, Etchebehere, Fariás, Pereyra, Press, Silva, Sena, Vaccotti, Viera, Zeballos (2021) Prácticas integrales en contexto de pandemia en el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología. En Experiencias de los equipos de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología en el marco de la situación de emergencia social y sanitaria ante la pandemia por COVID 19. Montevideo: Extensión. Facultad de Psicología, Universidad de la República (79-103).
- Balcazar, F. (2003) Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis. Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 59-77
- Bruzzone, L., Camacho, S., Ibarra, I., Horta, S., Ibarra, P. (2021) ¿Qué hace la Udelar en Malvín Norte? Memorias de acción en territorio 2020. Unidad de Extensión, Facultad de Ciencias. Montevideo: Udelar.
- Berrutti, L., Cabo, M., Dabezies, M. (2013) Cuadernos de Extensión Nro 3: Sistematización de experiencias de extensión. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Montevideo: UdelaR.

- CLADE, OMEP, EDUCO (2018) El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. São Paulo. En: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 29 la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- CLADE (2021) Sistematización de experiencias de atención y educación en la primera infancia en América Latina y el Caribe en el marco de la emergencia causada por la pandemia del covid-19. Recuperado de: <https://redclade.org/publicaciones/sistematizacion-de-experiencias-de-atencion-y-educacion-en-la-primera-infancia-en-america-latina-y-el-caribe-en-el-marco-de-la-emergencia-causada-por-la-pandemia-del-covid-19/>
- Figueira, F. (2015) Modelos de desarrollo, matriz del Estado social y herramientas de las políticas sociales latinoamericanas. En S. Cecchini (Ed.), Instrumentos de protección social: Caminos latinoamericanos hacia la universalización (pp. 49-126). Santiago de Chile: CEPAL. En: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/39671>
- Guerrero, G. (2021) Midiendo el impacto de la COVID-19 en niños y niñas menores de seis años en América Latina. Mapeo de encuestas en curso y sistematización de lecciones aprendidas (1era edición). República de Panamá: UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/informes/midiendo-el-impacto-de-la-covid-19-en-los-ninos-y-ninas-menores-de-seis-a%C3%B1os>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011) Censos 2011. Recuperado de: <http://www5.ine.gub.uy/censos2011/index.html>
- Kachinovsky, A. (2004) Psicología y Educación. Andamios para la construcción de una identidad. Revista Psicología da educação, (17) pp: 159 - 164. PUC- SP Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/30848>
- Mayol, M., Marzonetto, G., y Quiroz, A. (2020) La Educación Inicial en los Sistemas Educativos Latinoamericanos para los Niños y Niñas de 3, 4 y 5 años. Serie: Análisis comparativos de políticas educativas. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. En: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20PI%20-%20Mercedes%20Mayol.pdf>
- Mesa de Coordinación Zonal (MCZ) (2020) Informe final de la actividad Café de Barrio.
- Mirza, Ch. A. (2014) (Re) construcción de las matrices de bienestar en América Latina: los dilemas de las izquierdas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Pedernera, L. y Doz Costa, J. (2021) Víctimas silenciosas y silenciadas. Infancias y adolescencias en cuarentenas. Comité de los Derechos del Niño del Uruguay (CDNU), cofinanciado por la Unión Europea Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, ODNAU (2020) Consulta Infancias y Adolescencias en Cuarentena. Presentación de la Investigación. En: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7123
- Schlemenson, S. (2010) Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico, en Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Tomo I, Vol. XVII. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946077.pdf>
- Schlemenson, S. (2004) Condiciones histórico-subjetivas de la producción simbólica. En: Hornstein, L. (2004). (comp). Proyecto terapéutico. De Piera Auglanier al psicoanálisis actual. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. Pererira, M. Di Scala, M. Meza, A. Cavalleris, S. (2011) El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano. Buenos Aires: Noveduc.
- Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia. SIPIAV. (2020) Informe de gestión. En: <https://www.inau.gub.uy/novedades/noticias/item/3088-sipiav-en-cifras-se-presento-el-informe-de-gestion-2020>

ACCIÓN MEDIADA Y HABILIDAD: IMPLICANCIAS COGNOSCITIVAS Y MODELO ANTROPOLÓGICO EN LA OBRA DE JAMES WERTSCH

Alfonso, Jesica Mariana
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo se tiene como objetivo revisar la noción de “habilidad” propuesta por James Wertsch, a los fines de analizar cómo y porqué es posible distinguirla de los procesos psicológicos abstractos y aparentemente inmateriales que con frecuencia adoptan las teorías psicológicas para explicitar los procesos de aprendizaje. Los resultados y conclusiones aquí presentados, se enmarcan en el trabajo de tesis de Maestría en Psicología Educacional de quien presenta, titulado “Cuerpo y aprendizaje: modelo antropológico de las teorías psicológicas interaccionistas”; el mismo es dirigido por la Dra. María Angélica Fierro y se encuentra en proceso de elaboración. Se trata de un estudio metateórico, consistente en la reflexión acerca de las implicancias cognoscitivas que supone la acción mediada como unidad de análisis en el campo de la psicología educacional. Se pretende demostrar, que la noción de habilidad resulta insuficiente para superar el reduccionismo psicológico, siendo la habilidad un resultado del proceso de aprendizaje y no el modo de explicar la cognición humana.

Palabras clave

Habilidad - Acción mediada - Aprendizaje - Wertsch

ABSTRACT

MEDIATED ACTION AND SKILL: COGNITIVE IMPLICATIONS AND ANTHROPOLOGICAL MODEL IN THE WORK OF JAMES WERTSCH

This paper aims to review the notion of “skill” proposed by James Wertsch, in order to analyze how and why it is possible to distinguish it from the abstract and apparently immaterial psychological processes that psychological theories often adopt to make learning processes explicit. The results and conclusions presented here are framed in the thesis work of the Master in Educational Psychology of the presenter, entitled “Body and learning: anthropological model of interactionist psychological theories”; it is directed by Dr. María Angélica Fierro and is in the process of elaboration. It is a metatheoretical study, consisting of reflection on the cognitive implications of mediated action as a unit of analysis in the field of educational psychology. It is intended to demonstrate that the notion of ability is insufficient to overcome psychological reductionism, with skill being a result of the learning process and not the way to explain human cognition.

Keywords

Skill - Mediated action - Learning - Wertsch

BIBLIOGRAFÍA

- Wertsch, J. (1993) Voces de la mente. Madrid: Visor.
Wertsch, J. (1988) Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

HABITAR LA UNIVERSIDAD EN 2022: RELATOS DE VIDA DE ESTUDIANTES EN EL ESPECTRO DEL AUTISMO

Aluicio, Anaís; Sandrini Carreño, Raquel
Universidad de Chile. Santiago, Chile.

RESUMEN

La virtualización de la enseñanza durante la pandemia por COVID-19 implicó adaptación a nuevas rutinas, y el escenario actual impulsa un nuevo proceso adaptativo. El desconfinamiento se presenta como nueva fuente de estrés entre quienes habían desarrollado estrategias para relacionarse y aprender desde sus hogares. En estudiantes dentro del espectro del autismo este reto puede ser mayor, debido a las peculiaridades en la comunicación y la interacción social, las restricciones en el repertorio de actividades e intereses, y los desafíos sensoriales y en la flexibilidad. Para indagar en ello, se entrevista a estudiantes de universidades estatales y privadas, de ingreso previo a 2021, hombres y mujeres dentro del espectro del autismo, que tuvieron educación en modalidad online en el último año. Los relatos de vida obtenidos a través de entrevistas permiten realizar un estudio cualitativo-exploratorio, orientado por las dimensiones de la identidad narrativa propuestas por Paul Ricœur: mundo, alteridad, subjetividad y temporalidad. Resultados preliminares muestran la importancia de sostener una mirada que considere la diversidad funcional, así como de identificar barreras y facilitadores en el espacio universitario, que debe constituirse como un lugar seguro e inclusivo, para garantizar el derecho a la educación y al bienestar emocional de las personas.

Palabras clave

Autismo - Universidad - Desconfinamiento - Identidad narrativa

ABSTRACT

INHABITING THE UNIVERSITY IN 2022: LIFE STORIES OF STUDENTS ON THE AUTISM SPECTRUM. THE DECONFINEMENT

The virtualization of teaching during the COVID-19 pandemic implied adaptation to new routines, and the current scenario drives a new adaptive process. The deconfinement is presented as a new source of stress among those who had developed strategies to relate and learn from their homes. In students on the autism spectrum, this challenge may be greater, due to peculiarities in communication and social interaction, restrictions in the repertoire of activities and interests, and sensory and flexibility challenges. To investigate this, students from public and private universities, admitted prior to 2021, men and women within the autism spectrum, who had education online in the last year, are interviewed. The life stories obtained through interviews allow a qualitative-exploratory study to be carried out,

guided by the dimensions of narrative identity proposed by Paul Ricœur: world, otherness, subjectivity and temporality. Preliminary results show the importance of maintaining a perspective that considers functional diversity, as well as identifying barriers and facilitators in the university space, which must be constituted as a safe and inclusive place, to guarantee the right to education and emotional well-being of students.

Keywords

Autism - University - Deconfinement - Narrative identity

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Balandra, A. C. (2022) La hermenéutica como el fundamento epistemológico del estudio de caso. *Horizontes Filosóficos?: Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 5.
- Anderson, K. A., Sosnowy, C., Kuo, A. A., & Shattuck, P. T. (2018) Transition of Individuals With Autism to Adulthood: A Review of Qualitative Studies. *Pediatrics*, 141(Supplement_4), S318-S327. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300>
- André, T. G., Paredes, J. M. H., & Montero, C. V. (2021) Covid-19 y la violencia sexual en los niños con Trastorno del Espectro Autista. *Index de Enfermería*, 30, 139-139.
- Aydin, O., & Diken, I. H. (2020) Studies Comparing Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC) Applications for Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(2), 119-141. Research Library.
- Bundy, R., Mandy, W., Crane, L., Belcher, H., Bourne, L., Brede, J., Hull, L., Brinkert, J., & Cook, J. (2022) The impact of early stages of COVID-19 on the mental health of autistic adults in the United Kingdom: A longitudinal mixed-methods study. *Autism*, 13623613211065544. <https://doi.org/10.1177/13623613211065544>
- Cid Soto, F. C., González Domínguez, F. E., López Novoa, M. J., Mardones Vidal, G. E., Medina Mellado, A. M., & Salazar Carrasco, C. A. (2021) *Realidad de jóvenes y adultos con trastorno del espectro autista al terminar la educación formal y comienzo en la vida adulta activa* [Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/2399>
- Corbett, B. A., Muscatello, R. A., Klemencic, M. E., & Schwartzman, J. M. (2021) The impact of COVID-19 on stress, anxiety, and coping in youth with and without autism and their parents. *Autism Research*, 14(7), 1496-1511. <https://doi.org/10.1002/aur.2521>

- Cribb, S., Kenny, L., & Pellicano, E. (2019) 'I definitely feel more in control of my life': The perspectives of young autistic people and their parents on emerging adulthood. *Autism*, 23(7), 1765-1781. <https://doi.org/10.1177/1362361319830029>
- Dávalos-Terán, C. (Corina) (2012) *La mediación del lenguaje en la comprensión de sí mismo según Paul Ricoeur*. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/58495>
- Dohnalová, M. (2021) *Concepto de identidad narrativa de Ricoeur [en línea]* [Tesis de licenciatura, Universidad Masaryk]. <https://is.muni.cz/th/k4too/>
- Donado Barrios, J., Nieva Miranda, L., Obregon Donado, J., Sarmiento Polo, D., & Suarez Monsalvo, L. (2021) *Autismo y déficit en el reconocimiento emocional de niños y adolescentes: Revisión teórica*. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/8150#.Ysg-NBC3RhXU.mendeley>
- Fong, C. J., Taylor, J., Berdyeva, A., McClelland, A. M., Murphy, K. M., & Westbrook, J. D. (2021) Interventions for improving employment outcomes for persons with autism spectrum disorders: A systematic review update. *Campbell Systematic Reviews*, 17(3), e1185. <https://doi.org/10.1002/cl2.1185>
- Grefa Tasintuña, D. M. (2022) *Estrategias de abordajes terapéuticos en autismo: Revisión bibliográfica* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/8724>
- Guerra Rodríguez, M. M., Duarte Caballero, L. M., & Arias Sifontes, J. (2021) La neuroanatomía y neurofisiología en la comprensión de los trastornos del espectro autista. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 40.
- Halsema, A. (2021) Narrative Self-Exposure on Social Media. En W. Reijers, A. Romele, & Ma. Coeckelbergh (Eds.), *From Ricoeur to Arendt in the Digital Age* (pp. 99-116). Rowman & Littlefield. <https://rowman.com/ISBN/9781538153475/Interpreting-Technology-Ricoeur-on-Questions-Concerning-Ethics-and-Philosophy-of-Technology>
- Herrera-Del Aguila, D. D. (2021) Trastorno del Espectro Autista: La Historia. *Diagnóstico*, 60(3), 131-133. <https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.300>
- Kumorek M. (2021) The Role of Time in the Theory of Narrative Identity in the Philosophy of Paul Ricoeur. *RUDN Journal of Philosophy*, 25(3), 483-494. <https://doi.org/10.22363/2313-2302-2021-25-3-483-494>
- Lee, G. K., Curtiss, S. L., Kuo, H. J., Chun, J., Lee, H., & Nimako, D. D. (2022) The Role of Acceptance in the Transition to Adulthood: A Multi-Informant Comparison of Practitioners, Families, and Youth with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1444-1457. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05037-1>
- Lei, J., Brosnan, M., Ashwin, C., & Russell, A. (2021) Evaluation of a Transition to University Program for Students with Autism Spectrum Disorder. En F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1867-1874). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_102485
- Lima Antão, J.Y.F. de, Oliveira, A.S.B., Almeida Barbosa, R.T. de, Crocetta, T.B., Guarnieri, R., Arab, C., Massetti, T., Antunes, T.P.C., Silva, A.P. da, Bezerra, Í.M.P., Mello Monteiro, C.B. de, & Abreu, L.C. de (2018) Instruments for augmentative and alternative communication for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Clinics*, 73, e497-e497. <https://doi.org/10.6061/clinics/2017/e497>
- Maljaars, J., Gijbels, E., Evers, K., Spain, D., Rumball, F., Happé, F., & Noens, I. (2022) Impact of the COVID-19 Pandemic on Daily Life: Diverse Experiences for Autistic Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05437-x>
- McGhee Hassrick, E., Shattuck, P., & Carley, K. (2018) Network Measures of Collaborative Support for Young Adults With Autism. *Pediatrics*, 141(Supplement_4), S287-S292. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300E>
- Moreno Aponte, R., & Vila Merino, E. S. (2022) Identidad narrativa en la relación educativa: Promesa, solicitud y don = Narrative identity in educational relationship: Promise, request and gift. *Teoría de la Educación?: Revista Interuniversitaria?: 34, 1, 2022*. <https://doi.org/10.14201/teri.26397>
- Mumbardó-Adam, C., Barnet-López, S., & Balboni, G. (2021) How have youth with Autism Spectrum Disorder managed quarantine derived from COVID-19 pandemic? An approach to family's perspectives. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103860. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103860>
- Néspolo, J. (2007) El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur. *Orbis Tertius*, 12(13). <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv12n13a07>
- Ricoeur, P. (1996) *El sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2000) Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 0(25). <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>
- Ricoeur, P. (2002) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de cultura económica.
- Rodríguez Rodríguez, M., & García Padilla, F. M. (2021) El uso de videojuegos en adolescentes. Un problema de Salud Pública. *Enfermería Global*, 20(2), 557-591. <https://doi.org/10.6018/eglobal.438641>
- Souza, S. de P.R., & Willims, E.E. (2020) Narrativas autobiográficas em educação: Percepções de uma professora-mãe sobre o autismo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(16), 1828-1845. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1828-1845>
- Thompson, C., Bölte, S., Falkmer, T., & Girdler, S. (2018) To be understood: Transitioning to adult life for people with Autism Spectrum Disorder. *PLoS One*, 13(3), e0194758. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194758>
- Toledo Manríquez, C. A., & Basulto Gallegos, Ó. F. (2020) Representaciones Sociales de la Experiencia Educativa de Jóvenes que Presentan Trastorno del Espectro Autista en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14, 161-176.

EL PROBLEMA DE MONTY HALL Y UNA VARIANTE INTUITIVA

Attorresi, Horacio Felix; García Díaz, Alcira Myriam; Pralong, Héctor Omar
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Se administraron dos problemas en donde se solicitó si se mantenía o no la elección realizada inicialmente al conocerse información adicional. El primero se trató del clásico problema de Monty Hall con tres puertas y en el segundo se planteó una situación semejante, pero con cien puertas. Se seleccionó una muestra por accesibilidad y se administraron los dos problemas al mismo grupo de estudiantes ingresantes a la universidad, sin conocimientos previos acerca de las teorías de la probabilidad. El objetivo del trabajo fue analizar las decisiones tomadas por cada individuo y sus argumentaciones en la justificación del cambio o no de su elección primaria. En ambos problemas predominó la decisión de no cambiar (88 y 81% respectivamente). En la categorización de las respuestas se observa que el mayor porcentaje (40%) corresponde a elecciones basadas en cábalas, seguidas por otras (29%) que se fundamentaron en base a desconfianzas. En un 21% se observó el sesgo de equiprobabilidad. También se encontró una modificación de respuesta de un problema a otro en donde primero se basaron en la equiprobabilidad y luego en intuiciones probabilísticas correctas, marcando la influencia positiva del agregado de más puertas en el segundo problema.

Palabras clave

Monty Hall - Intuición - Cábalas - Equiprobabilidad

ABSTRACT

MONTY HALL PROBLEM AND AN INTUITIVE VARIANT

Two problems were administered where participants were asked to keep their initial choice or switch to a different one after receiving additional information. The first case was the classic Monty Hall problem with three doors, while the second one presented a similar situation but with a hundred doors. A sample was selected on accessibility grounds and the problems were administered to the same group of students recently admitted to university with no prior knowledge of probability theories. The goal of the work was to analyze the decisions made by each participant and their arguments for keeping or switching their initial choices. The decision to keep the initial choice prevailed in both problems (88% and 81%, respectively). In the categorization of responses, the highest percentage (40%) corresponded to choices based on superstition, followed by others (29%) based

on mistrust. The equiprobability bias was observed in 21% of responses. A shift was also observed between the responses to the first and second problem, the first being based on equiprobability and the second on accurate probabilistic intuition. This highlights the positive influence of the addition of more doors in the second problem.

Keywords

Monty Hall - Intuition - Superstition - Equiprobability

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, R.M. (2016) *La razón perpleja: una experiencia matemático-filosófica*. Boletín informativo de la SMPC, 17, pp. 33-38.
- Attorresi, H.F., García Díaz A.M., Pralong, H.O. (2015) La falacia de la conjunción: efectos de la variación de opciones e independencia. Cogency. Revista del Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento. Facultad de Psicología. Universidad Diego Portales. Chile. Año 2015. 6 (2), 9-27. ISSN 0718-8285.
- Attorresi, H., García Díaz, A. y Pralong, H. (2016) The significance as an extension of representativeness heuristic. Two examples. Revista de Psicología, 18 (1), 19-26. ISSN 1990-6757.
- Batanero, C., Henry, M. y Parzys, B. (2005) The nature of chance and probability. En G. A. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: Challenges for teaching and learning* (pp.15, 37). New York: Springer.
- Carrión, Ó. (2015) *El problema de Monty Hall*. Entorno Abierto, 7, pp. 9-11.
- Contreras, J.M., Batanero, C., y Arteaga, P. (2011) Formación de profesores para enseñar probabilidad. Análisis del uso de las paradojas. *Innovación educativa en la enseñanza formal*, 67.

EFFECTOS DE LA EVALUACIÓN CONTINUA / FORMATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA VÍA INTERNET

Ayala, Gustavo; Bon Foster, Raul; Levi, Gabriel
Universidad de la Marina Mercante. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En la implementación de la educación a distancia como forma de adaptación a condiciones de distanciamiento impuestas durante la pandemia de COVID-19 emergieron distintos desafíos de una importancia crítica para el aprendizaje: el involucramiento del estudiante, su autodirección y el ajuste de la enseñanza al proceso en curso, entre otros. La Evaluación Continua o Formativa (EC/EF) consiste en juzgar la calidad del aprendizaje del estudiante mientras esta se encuentra en desarrollo (Nitko y Brookhart, 2014). Este modo de evaluación ha presentado resultados satisfactorios respecto a su capacidad para involucrar al estudiante y promover aprendizajes y competencias más profundos, críticos y complejos. En la presente investigación se buscó indagar los efectos de la EC/EF en el aprendizaje de alumnos cursando una carrera Universitaria en modalidad a distancia vía un aula virtual. Para esto se utilizó un diseño cuasiexperimental sin pretest (Shadish, et al., 2002), donde en tres aulas se implementó EC/EF, y en otras cinco Evaluación Usual (EU, control) y se recolectaron los resultados del segundo parcial. Si bien los análisis estadísticos se encuentran en elaboración, resultados preliminares evidencian un mejor rendimiento académico de los estudiantes en la modalidad EC/EF.

Palabras clave

Evaluación Continua - Evaluación Formativa - Educación a Distancia - Educación vía Internet

ABSTRACT

EFFECTS OF CONTINUOUS / FORMATIVE ASSESSMENT IN COLLEGE STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION VIA INTERNET MODALITY

Universities implemented distance education as a way of adapting to the lockdown conditions imposed during the COVID-19 pandemic. Consequently, different challenges of critical importance for learning emerged: student engagement, self-direction and the adjustment of teaching to the ongoing process, among others. Continuous or Formative Assessment (CA/FA) consists of judging the quality of student learning while it is developing (Nitko & Brookhart, 2014). This assessment modality has presented satisfactory results regarding its ability to engage the student and promote deeper, more critical and complex learning skills. In the present research, we sought to investigate the effects of CA/FA on undergraduate students of Psychology via a virtual classroom. For this, a quasi-experimental design without pretest was used (Shadish, et al., 2002), where CA/FA was implemented in 3 groups, and in Assessment as Usual (UA, control) in other 5 groups. The results of the second evaluation were collected. Although the statistical analyzes are under development, preliminary results show a better academic performance of the students in the CA/FA modality.

Keywords

Continuous assessment - Formative assessment - Distance education - Education via Internet

BIBLIOGRAFÍA

- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014) *Educational Assessment of Students*. Pearson.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002) *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton, Mifflin and Company.

SENTIDOS ACERCA DE LA PSICOLOGÍA Y SU APORTE A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN INGRESANTES A CARRERAS DE TRABAJO SOCIAL, ENFERMERÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Bianchi, Cintia Vanesa; Cimolai, Silvina; Sarti, Maria Luisa; Sosa, María José
Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación. Luján, Argentina.

RESUMEN

El proyecto de investigación “Procesos de afiliación a la vida universitaria y al campo de la psicología en estudiantes ingresantes en la Universidad Nacional de Luján” (DISPCD-ELUJ:23-20) se propone abordar las experiencias estudiantiles en los inicios de la vida universitaria y en el primer contacto con la psicología en estudiantes de Trabajo Social, Enfermería y Ciencias de la Educación de la UNLu, tomando como marco el doble proceso de afiliación a la vida universitaria y a campos intelectuales específicos que propone Coulon (1995). Esta ponencia presentará a partir de una primera exploración, la sistematización de 43 entrevistas semi-estructuradas realizadas a estudiantes al momento del inicio de sus carreras y una vez finalizado el cursado de la primera asignatura psicológica. Se presenta el análisis de, por un lado, los sentidos que los y las estudiantes otorgan a la psicología al inicio de sus estudios universitarios y los aportes que le atribuyen a su formación como futuros profesionales. Por otro lado, presenta los resultados de la primera aproximación a las variaciones en los sentidos acerca de la disciplina y de la relación con sus carreras una vez terminada la cursada de la primera asignatura que aborda contenidos psicológicos.

Palabras clave

Formación en psicología - Universidad - Ingreso - Percepciones estudiantiles

ABSTRACT

MEANINGS ABOUT PSYCHOLOGY AND ITS CONTRIBUTIONS TO PROFESSIONAL TRAINING IN STUDENTS STARTING THEIR UNIVERSITY DEGREES IN SOCIAL WORK, NURSING AND EDUCATION SCIENCES

The research project “Processes of affiliation to university life and to the field of psychology in students starting their university degrees at the National University of Luján” aims to address student experiences at the beginning of their university studies and in the first contact with psychology in the degrees of Social Work, Nursing and Education Sciences. It takes the framework of the double process of affiliation to university life and to specific intellectual fields proposed by Coulon (1995). This paper will present, from a first exploration, the systematization of 43 semi-structured interviews carried out with students at the beginning of their studies and once they have completed the first psychological subject. On the one hand, the analysis presents the meanings that the students give to psychology at the beginning of their university studies and the contributions that they attribute to their training as future professionals. On the other hand, it presents the variations in the senses about the discipline and the relationship with their careers once they have completed the first subject that deals with psychological contents.

Keywords

Training in psychology - University - First year of study - Student's perceptions

BIBLIOGRAFÍA

Coulon, A. (1995) *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires, Paidós.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN MODELO DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

Bianco, Victoria Belen; Bono, Adriana; Aguilera, María Soledad

CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, Argentina.

RESUMEN

En el marco de investigaciones vigentes sobre procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en las prácticas de lectura y escritura académica en el nivel de educación superior, se presenta un diseño de intervención instruccional orientado a mejorar la calidad textual de las producciones escritas a partir de tareas de escritura que involucran procesos cognitivos, metacognitivos, estratégicos y condicionales. Esta presentación deriva de una tesis doctoral en curso cuyo propósito general es gestionar el aprendizaje de la escritura académica en el aula, desde producciones simples hacia producciones más complejas, en estudiantes de profesorado universitario en tanto se constituyen en sujetos aprendices y enseñantes de escrituras académicas. Específicamente, se presentan las fases del diseño de intervención (preescritura, intervención en escritura y post escritura) con sus respectivos objetivos, tareas y modalidad de trabajo en el aula. Se sostiene que la implementación de intervenciones instruccionales orientadas a favorecer la explicitación progresiva, la complejidad creciente y el perspectivismo del conocimiento a partir de tareas de escritura, promueven el desarrollo de aprendices estratégicos (Monereo, 2007, 1997). Se espera que los aportes inviten a promover la enseñanza de la escritura académica en el marco de las disciplinas, para avanzar en la alfabetización académica de los estudiantes universitarios.

Palabras clave

Alfabetización académica - Enseñanza - Aprendizaje - Estudiante universitario

ABSTRACT

ACADEMIC LITERACY: A CLASSROOM INTERVENTION MODEL

Within the framework of current research on the teaching and learning processes involved in academic reading and writing practices at the higher education level, an instructional intervention design is presented aimed at improving the textual quality of written productions based on writing tasks involving cognitive, metacognitive, strategic, and conditional processes. This presentation derives from an ongoing doctoral thesis whose general purpose is to manage the learning of academic writing in the classroom, from simple productions to more complex productions, in students of university professors as they become apprentice subjects and teachers of academic writings. Specifically, the phases of the intervention design (pre-writing, writing inter-

vention and post-writing) are presented with their respective objectives, tasks and modality of work in the classroom. It is argued that the implementation of instructional interventions aimed at favoring the progressive explicitization, the growing complexity and the perspectivism of knowledge from writing tasks, promote the development of strategic learners (Monereo, 2007, 1997). It is hoped that the contributions will invite to promote the teaching of academic writing within the framework of the disciplines, to advance the academic literacy of university students.

Keywords

Academic literacy - Teaching - Learning - College students

BIBLIOGRAFÍA

- Monereo, C. (1997) *Les Demoiselles de Picasso*. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico. Dpto. Psicología de la Educación. Ponencia presentada en el III Seminario sobre constructivismo y Educación. Sevilla, España.
- Monereo, C. (2007) *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 13 Vol 5 (3), 497-534.

TUTORÍA EN FORMACIÓN DOCENTE: ACOMPAÑAR LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DERECHOS

Cabrera, Myriam
IES N°2 Mariano Acosta. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se propone indagar cuáles son los dispositivos de acompañamiento que brinda el espacio de la Tutoría, desde la perspectiva del estudiantado, que favorecen las trayectorias académicas diversas y posibilitan sostener los procesos de aprendizaje durante la formación docente. Se recurrirá a métodos cualitativos, en los que se desarrollará un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo de los resultados que se obtengan a partir de una encuesta administrada en forma virtual. La muestra está conformada por estudiantes de un Instituto de Enseñanza Superior, de gestión estatal, perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que cursan asignaturas correspondientes al campo de formación general de los profesados de Lengua y Literatura, Matemática, Física y Educación Tecnológica, en el turno vespertino. Los resultados que se obtengan a partir de esta investigación permitirán transformar el espacio de la tutoría, para construir dispositivos de acompañamiento a las trayectorias académicas, desde una mirada contextualista, situacional e interaccionista, para lograr una formación inclusiva basada en la perspectiva de género y derechos.

Palabras clave

Educación superior - Tutoría - Inclusión - Derechos

ABSTRACT

TUTORING IN TEACHER TRAINING: ACCOMPANY THE ACADEMIC TRAJECTORIES FROM THE PERSPECTIVE OF GENDER AND RIGHTS
The present research work intends to investigate what are the accompanying devices provided by the Tutoring space, from the perspective of the students, which favor diverse academic trajectories and make it possible to sustain the learning processes during teacher training. Qualitative methods will be used, in which an exploratory, descriptive and interpretive study of the results obtained from a survey administered virtually will be developed. The sample is made up of students from a state-run Institute of Higher Education, belonging to the Ministry of Education of the Government of the Ciudad Autónoma de Buenos Aires. They study subjects corresponding to the field of general training for teachers of Language and Literature, Mathematics, Physics and Technological Education, in the evening shift. The

results obtained from this research will allow to transform the tutoring space, to build accompanying devices to the academic trajectories, from a contextualist, situational and interactionist perspective, to achieve an inclusive training based on the gender and rights perspective.

Keywords

Higher education - Tutoring - Inclusion - Rights

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N., Bendersky, B. (2013) Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones. En *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Capítulo 5. Ediciones Manantial
- Aizencang, A., Bendersky, B. (2015) *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Editorial Manantial, Buenos Aires. Cap. 1
- Cabrera, M., Capomassi, I. y otro (2013) *Escuelas secundarias y adolescencia: trayectorias en escuelas secundarias y prevención del fracaso escolar*. En *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Conocimiento y Práctica Profesional: perspectivas y problemáticas actuales*.
- Cabrera, M., Castro Palma, F., López J. (2018) *De la formación inter pares como multiplicadora de agentes de salud. Una propuesta pedagógica para hacer del espacio tutorial un proyecto integral e integrador*. Publicado en las memorias del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía "La innovación y el futuro de la educación para el mundo plural", organizado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Sociedad Española de Pedagogía (15 de agosto de 2018), CABA, Argentina.
- Cabrera, M. (2020) *Educación Superior Inclusiva: Dispositivos virtuales de enseñanza y aprendizaje en el contexto de emergencia por la pandemia del Covid 19*. En *memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVII Jornadas de Investigación XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Los Psicólogos en la Época de la Catástrofe Pandémica Mundial" II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional II Encuentro de Musicoterapia Buenos Aires (25 al 27 de noviembre de 2020)*. Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología.

- Cabrera, M., Di Falco, S., Cama, M. y otros (2021) Dispositivos de aprendizaje, una apuesta a la participación desde la perspectiva contextualista y de derechos. Artículo publicado en las memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. (24 al 26 de noviembre de 2021). Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología.
- Campelo, A., Hollmann, J. y Viel, P. (2009) Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación. www.me.gov.ar/construccion/pdf_coord/aportes_tut_conviven.pdf
- Caracterización de los proyectos de tutoría en Formación Docente del sector estatal en la Ciudad de Buenos Aires (mayo de 2017). Informe de Investigación. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. buenosaires.gob.ar/educacion
- Cazden C. (2010) Describiendo a las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes en Elichiry (Comp) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Cap. 1. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas (pp. 47-74). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cornu, L. (2017) Acompañar: el oficio de hacer humanidad en Frigerio, Korinfeld, Rodríguez (coords) Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo. Noveduc.
- 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., Sulle A., García Labandal L. (2016b) La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires: UBA. Facultad de Psicología.
- Erausquin, C., Denegri A., D’Arcangelo M., Iglesias I. (2017) Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas. Ficha de Cátedra. 2018.
- Erausquin, C. (2017b) Modelos de intervención: la construcción del tutor en la universidad, desde la perspectiva socio-histórico-cultural interpelando a la Psicología Educativa y a la Pedagogía. Cap. 6 en Capelari M. I. (coord.) *Políticas y Prácticas de tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones*. Sb Editorial. (73-94).
- Greco, M. B. (2014) Buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza aprendizaje, propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad. Fascículo 1. Córdoba: Ministerio de Educación. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_BuenClima.pdf
- Ley n° 26.206 - Ley de educación nacional (2006) http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf (ampliatoria).5
- Morgade, G. (2006) “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”, en *Novedades Educativas* N° 184.
- Morgade, G. (comp.) (2011) *Toda Educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2015) La ESI se hizo feminista en 2015. Entrevista de la Universidad Nacional de Hurlingham. <https://www.nodal.am/2018/11/entrevista-a-graciela-morgade-doctora-en-educacion-la-esi-se-hizo-feminista-en-2015/>
- Müller, M. (2010) *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires. Ed. Bonum.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe.
- Núñez, V. (2003) El vínculo educativo en Hebe Tizio (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009) *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Terigi, F. (2008) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Educación: futuro en construcción*. <http://www.rieoei.org/rie50.htm>
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010) Equidad y educación. Evolución conceptual y marcos de análisis. Presentación en el panel: Una mirada sobre los enfoques de equidad de la Reunión Regional de los oficiales y puntos focales de Educación de UNICEF. Buenos Aires.
- Wertsch, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

CONSTRUCCIÓN DE AUTORÍAS VOCACIONALES EN LA UNIVERSIDAD

Cacciolatti, María Macarena

Universidad Católica de Santiago del Estero. Santiago del Estero, Argentina.

RESUMEN

El presente escrito surge de la elaboración del Trabajo Integrador Final de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (UCSE). Este estudio de tipo exploratorio-descriptivo apuntó a interrogar aquellas instancias de elección vocacional que se producen durante la formación universitaria. El objetivo principal fue analizar la construcción de autorías vocacionales por parte de estudiantes avanzados de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social de la UCSE. Partiendo de concebir lo vocacional como un entramado social y subjetivo (Rascovan, 2016), se emplearon aportes teóricos del campo de la Orientación Vocacional y conceptos acerca del funcionamiento de las instituciones universitarias. Dentro de los resultados, se pudo observar que las reflexiones, producciones de sentido y estrategias que los estudiantes desplegaron durante sus procesos de elección estuvieron atravesadas por las posibilidades que ofrecía el contexto institucional en términos de experiencias formativas, espacios y recursos. Entre las conclusiones, se plantea la necesidad de que las universidades diseñen estrategias y dispositivos de acompañamiento que fortalezcan la autonomía y el protagonismo de los estudiantes frente a sus proyectos vocacionales.

Palabras clave

Autoría vocacional - Elección vocacional - Universidad

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF VOCATIONAL AUTHORSHIPS IN THE UNIVERSITY

The following paper is born as part of the Final Integrative Work belonging to the Degree in Psychopedagogy (UCSE). This study, which is exploratory-descriptive in type, aimed to question those instances of vocational choice that occur during university education. The main goal was to analyze the construction of vocational authorships made by advanced students of the Bachelor in Social Communication at UCSE. Starting from conceiving the vocational aspect as a social and subjective framework (Rascovan, 2016), theoretical contributions from the field of Vocational Guidance and concepts about the functioning of university institutions were used. As a result, it was observed that the afterthoughts, productions of meaning and strategies that the students deployed during their election processes were influenced by the possibilities offered through the institutional context in terms of training experiences, spaces and resources.

Among the conclusions, it's stated that there is a need for universities to design accompanying strategies and devices that strengthen their students' autonomy and protagonism within their vocational projects.

Keywords

Vocational authorship - Vocational choice - University

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández, A. & Gonçalves da Cruz, J. (2012) *Autorías vocacionales. La psicopedagogía promoviendo autorías vocacionales-ocupacionales*. Buenos Aires. Argentina.
- Hernández, E. (2004) *El currículum universitario. Discurso y crisis*. Santiago del Estero, Argentina.
- Müller, M. (1997) *Orientación Vocacional. Aportes clínicos y educativos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Müller, M. (2003) Actualidad de la Orientación Vocacional Profesional. *Actualidad Psicológica* N° 315, 2-5.
- Rascovan, S. (2014) *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (2016) *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA: ¿COMO DEFINEN LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR?

Cama, Marina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe dentro de la tesis de maestría en Psicología Educativa dirigida por Mgter. Carolina Dome. La misma se propone explorar el abordaje de la conflictividad escolar por parte de los Consejos Escolares de Convivencia (CEC), organismos colegiados que abordan la convivencia y conflictividad escolar. Se trata de un estudio exploratorio de tipo cualitativo en dos escuelas medias de gestión estatal en CABA, que focaliza en las perspectivas de los integrantes de los CEC acerca de las conflictividades que abordan, las intervenciones que desarrollan y los sentidos que atribuyen a las mismas, y las interacciones que tienen lugar, desde la perspectiva de la psicología educativa con los aportes de los enfoques socio-histórico culturales y del psicoanálisis. En relación a las situaciones de conflictividad que llegan al CEC, un análisis preliminar de los datos obtenidos revela que sus miembros las definen como situaciones disruptivas de la escena escolar, o como situaciones repetitivas de conflicto. Desde el psicoanálisis (Zelmanovich, 2015) podemos pensar a la disrupción y a la repetición como características del conflicto pulsional, que provoca malestar y lleva a las instituciones a implementar artefactos (Cole, 2001) para la convivencia con otros.

Palabras clave

Consejos de convivencia - Conflictividad - Conflicto pulsional - Psicoanálisis

ABSTRACT

SCHOOL COEXISTENCE COUNCILS: HOW DO THEY DEFINE SCHOOL CONFLICTIVITY?

The present paper was written within the thesis for a Master's degree in Educational Psychology directed by Mgter Carolina Dome. It intends to explore the interventions on school conflictivity by coexistence school councils (CEC), which are collective unities that address school coexistence and conflictivity. This is an exploratory and qualitative research in two state secondary schools in CABA, which focuses on the perspectives of CEC members about the conflicts they face, the interventions they carry out and the meanings attributed to them, and the interactions that take place, from the perspective of educational psychology and integrating the socio-cultural historical approach and psychoanalysis. As regards conflictive situations addressed by the CEC, a preliminary analysis of the findings reveals these are defined as disruptive of the school scene, or as repetitive

conflictive situations. From a psychoanalytic point of view, disruption and repetition are characteristics of pulsive conflict which produces discomfort, and which makes institutions implement artifacts (Cole, 1999) to coexist with others.

Keywords

Coexistence school councils - Conflictivity - Pulsive conflict - Psychoanalysis

BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Dome, C. (2016) *Perspectivas de agentes educativos ante situaciones y problemas de violencia en contextos de práctica profesional*. [Tesis de Maestría]. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010a). *Consejos escolares de convivencia*.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zelmanovich, P. (2015) Clase 1 Inaugural: Cernir el malestar- Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo. *Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas - Cohorte 11*. FLACSO Virtual.

CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA EN URUGUAY: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Chiarino Durante, Álvaro Nicolás
Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

RESUMEN

El Clima Motivacional de Clase (CMC) es una variable asociada a múltiples resultados académicos y educativos (Alonso-Tapia, 2016). No obstante, los estudios en la enseñanza universitaria, desde un enfoque cualitativo y en contextos virtuales de aprendizaje son escasos. Este estudio se propuso investigar las percepciones del CMC en estudiantes y docentes en una Unidad Curricular Obligatoria del Ciclo Inicial de Licenciatura en Psicología en la Universidad de la República (Uruguay), en contexto de enseñanza virtualizada por la pandemia de COVID-19. Desde un enfoque cualitativo, se realizaron grupos focales y narrativas, donde participaron 90 estudiantes y 12 docentes. A través de un análisis de contenido categorial mixto, se realizaron dos procesos de codificación. Por un lado, una codificación deductiva basada en el modelo teórico de 16 patrones de actuación docente propuesto por Alonso-Tapia y Fernández-Heredia (2008). Por otro lado, se realizó una codificación inductiva generando categorías emergentes a partir de elementos agrupados por analogía y no asociados a las categorías predefinidas desde el modelo teórico. Entre los hallazgos más relevantes se destaca la gran importancia de aspectos relacionales en el funcionamiento del aula. Se requiere seguir profundizando en la relación entre los componentes socioemocionales asociados a la percepción del CMC.

Palabras clave

Clima motivacional clase - Metodología cualitativa - Enseñanza universitaria - Enseñanza virtualizada

ABSTRACT

MOTIVATIONAL CLASSROOM CLIMATE IN UNIVERSITY PSYCHOLOGY STUDENTS IN URUGUAY: A QUALITATIVE APPROACH

Motivational Classroom Climate (MCC) is a variable associated with multiple academic and educational outcomes (Alonso-Tapia, 2016). However, studies in university education, from a qualitative approach and in virtual learning contexts, are scarce. This study aimed to investigate the perceptions of the MCC in students and teachers in a Compulsory Curriculum Unit of the Initial Cycle of Bachelor's Degree in Psychology at the University of the Republic (Uruguay), in the context of virtualized teaching due to the COVID-19 pandemic. From a qualitative approach,

focus groups and narratives were carried out, with the participation of 90 students and 12 teachers. Through a mixed categorical content analysis, two coding processes were performed. On the one hand, a deductive coding based on the theoretical model of 16 patterns of teaching action proposed by Alonso-Tapia and Fernández-Heredia (2008). On the other hand, an inductive coding was carried out, generating emerging categories from elements grouped by analogy and not associated with the predefined categories from the theoretical model. Among the most relevant findings, the great importance of relational aspects in the functioning of the classroom stands out. It is necessary to continue delving into the relationship between the socio-emotional components associated with the perception of the MCC.

Keywords

Motivational classroom climate - Qualitative methodology - Higher education - Virtual Education

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Tapia, J. (2016) Clima motivacional de clase: características, efectos y determinantes. En: Veiga, FH (Coord.), *Compromiso de los Estudiantes en la Escuela: Perspectivas de la Psicología y la Educación. Motivación para el Desempeño Académico*. (pág. 9-34). Lisboa: Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/>
- Alonso-Tapia, J., & Fernández, B. (2008) Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <http://www.psicothema.com/pdf/3570.pdf>

CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERMANENCIA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA URUGUAYOS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Chiarino Durante, Álvaro Nicolás; Curione, Karina
Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

RESUMEN

El clima motivacional de clase es una variable asociada a múltiples resultados psicológicos y educativos. Este estudio se propuso investigar las relaciones entre el clima motivacional de clase, el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en una Unidad Curricular Obligatoria de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). La muestra estuvo conformada por 440 estudiantes, se aplicó el CMC-Q (Alonso-Tapia y Fernández Heredia, 2008), se relevaron las notas de las evaluaciones, los registros de actividad de plataforma Moodle y la cantidad de minutos conectados en la plataforma Zoom. Se realizaron correlaciones bivariadas, análisis de fiabilidad y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Los resultados indican que el CMC-Q es un instrumento fiable ($\alpha=.945$), y con adecuados valores de ajuste ($\chi^2=322.80$; $Df=105$; $P<.001$; $RMSEA=.07$; $CFI=.952$). Las correlaciones más fuertes entre las variables estudiadas fueron la percepción del CMC con la asistencia a Zoom ($r=.257$) y el CMC con la primera evaluación ($r=.214$). Se concluye que el CMC-Q es un instrumento válido para el estudio del CMC en condiciones de enseñanza virtualizada y que dicha variable tiene un relación positiva y significativa con la evaluación y la actividad del estudiante en el curso.

Palabras clave

Clima motivacional clase - Enseñanza universitaria - Rendimiento académico - Permanencia

ABSTRACT

MOTIVATIONAL CLASSROOM CLIMATE, ACADEMIC PERFORMANCE AND PERMANENCE IN URUGUAYAN PSYCHOLOGY STUDENTS

Motivational classroom climate is a variable associated with multiple psychological and educational outcomes. This study aimed to investigate the relationships between the motivational classroom climate, the academic performance and the permanence of the students in two courses of the Degree in Psychology in the University of the Republic (Uruguay). The sample consisted of 440 students, the CMC-Q (Alonso-Tapia and Fernández Heredia, 2008) was applied, the evaluation notes, the activity records of the Moodle platform and the number of minutes connected on the Zoom platform were collected. Bivariate correlations, reliability analysis and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed. The results indicate that the CMC-Q is a reliable instrument ($\alpha=.945$), and with adequate adjustment values ($\chi^2=322.80$; $Df=105$; $P<.001$; $RMSEA=.07$; $CFI=.952$). The strongest correlations between the variables studied were the perception of the CMC with attendance at Zoom ($r=.257$) and the CMC with the first evaluation ($r=.214$). It is concluded that the CMC-Q is a valid instrument for the study of the CMC in virtualized teaching conditions and that this variable has a positive and significant relationship with the evaluation and the student's activity in the course.

Keywords

Motivational classroom climate - University education - Academic performance - Permanence

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Tapia, J., & Fernández, B. (2008) Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <http://www.psicothema.com/pdf/3570.pdf>

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO EN COMPRENSIÓN: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Chimenti, María de los Ángeles; Abusamra, Valeria

CIIPME-CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Leer, escribir, comprender y producir textos son habilidades lingüísticas culturales. Si bien producir un texto es una actividad cognitivamente más costosa que comprenderlo, ambas actividades comparten procesos y conocimientos (Graham, 2020a; Parodi, 2007; Shanahan, 2016). Sin embargo, la evidencia a favor de estos vínculos es relativamente escasa (Graham, 2020b). El objetivo de este trabajo es analizar el rendimiento en producción de una muestra de estudiantes de escuela secundaria que evidenciaron un alto o bajo desempeño en la comprensión de un texto argumentativo. Los datos fueron recolectados en el marco del pretest de un estudio de intervención más amplio del que participan 61 estudiantes. Se tomó una prueba de escritura de un texto de opinión y una de comprensión de un texto argumentativo. A partir de los puntajes obtenidos en la prueba de comprensión, se identificó un grupo de mejor ($n=9$) y peor rendimiento ($n=6$). Si bien en ambos grupos se observaron dificultades en producción, los estudiantes con mejor desempeño en comprensión escribieron textos que resultan, en general, más adecuados en función de la consigna planteada. Se discuten los hallazgos considerando los procesos implicados en la comprensión y en la producción de textos argumentativos.

Palabras clave

Lectura - Comprensión de textos - Escritura - Texto argumentativo

ABSTRACT

PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH HIGH AND LOW PERFORMANCE IN READING COMPREHENSION: AN EXPLORATORY STUDY

Reading to understand and writing to produce texts are cultural language skills. Although writing is a cognitively more costly activity than reading comprehension, both activities share processes and knowledge (Graham, 2020a; Parodi, 2007; Shanahan, 2016). However, evidence in favor of these links is relatively scarce (Graham, 2020b). This study aims to analyze the writing performance of a sample of secondary school students who evidenced high or low performance in the comprehension of an argumentative text. The data were collected as part of

the pretest of a more extensive intervention study involving 61 students. The students were assessed through two tasks: writing an opinion essay and reading an argumentative text. The scores obtained in the comprehension test allowed us to identify a group with better ($n=9$) and worse performance ($n=6$). Even though difficulties in writing were observed in both groups, the students with better performance in comprehension wrote texts that are generally more adequate in terms of the task. The findings are discussed considering the processes involved in the comprehension and production of argumentative texts.

Keywords

Reading - Comprehension - Writing - Argumentative text

BIBLIOGRAFÍA

- Graham, S. (2020a) The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55, S35-S44.
- Graham, S. (2020b) Reading and writing connections: A commentary. En R.A. Alves, T. Limpo y R.M. Joshi (Eds.) *Reading-Writing Connections* (pp. 313-317). Springer Nature.
- Parodi, G. (2007) Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and writing*, 20(3), 225-250.
- Shanahan, T. (2016) Relationships between reading and writing development. En C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 194-207). Guildford Press.

¿UN 4 ES UN 7? DILEMAS EN LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LAS COMISIONES EVALUADORAS EN ESCUELAS SECUNDARIAS BONAERENSES

Cimolai, Silvina

Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto del Desarrollo Humano. Los Polvorines, Argentina.

RESUMEN

La investigación "Trayectorias escolares y evaluación" se enmarca en las investigaciones impulsadas por Flavia Terigi que abordan el problema de las trayectorias escolares desde miradas situacionales que discuten explicaciones centradas en los déficits o dificultades que portarían los estudiantes. En esta investigación, el énfasis reside en el análisis de las prácticas de evaluación que se despliegan en ciertos nudos críticos de las trayectorias. La ponencia abordará específicamente los dilemas que se presentan a los docentes en la escuela secundaria para la toma de decisiones en las Comisiones Evaluadoras de los meses de diciembre y febrero. Nos focalizaremos en los criterios que construyen acerca de qué evaluar (selección de contenidos) y cómo calificar. Se presentará el análisis de 34 entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes de las cuatro áreas centrales del currículum en primero y sexto año de la escuela secundaria. El análisis muestra que, más allá de las regulaciones establecidas por el Régimen Académico, los docentes ponen en acto una variedad de criterios ad hoc tensionados por el binomio inclusión-exclusión que atraviesa a la escuela secundaria. Uno de los aspectos que se abordará es la diversidad de interpretaciones para determinar "qué es un 4" en estas evaluaciones.

Palabras clave

Escuela secundaria - Evaluación - Educación inclusiva - Criterios docentes

ABSTRACT

IS A 4 A 7? DILEMMAS IN THE EVALUATION CRITERIA IN THE EVALUATION COMMISSIONS IN SECONDARY SCHOOLS OF THE PROVINCE OF BUENOS AIRES

The research project "School trajectories and evaluation" is part of the research promoted by Flavia Terigi that addresses the problem of school trajectories from situational perspectives that discuss explanations focused on the deficits or difficulties that students would carry. In this research, the emphasis lies on the analysis of the evaluation practices that are deployed in certain critical nodes of the trajectories. The presentation will specifically address the dilemmas that are presented to secondary school

teachers for decision making in the Evaluation Commissions of the months of December and February. We will focus on the criteria constructed regarding what to evaluate (content selection) and how to grade the assessments. The analysis of 34 semi-structured interviews conducted with teachers of the four central areas of the curriculum in the first and sixth year of secondary school will be presented. The analysis shows that, beyond the regulations established by the Academic Regime, teachers put into action a variety of ad hoc criteria stressed by the inclusion-exclusion binomial that characterizes secondary school. One of the aspects that will be addressed is the diversity of interpretations to determine "what is a 4" in these evaluations.

Keywords

Secondary school - Evaluation - Inclusive education - Teacher's criteria

BIBLIOGRAFÍA

Terigi, F., Scavino, C., Cimolai, S., Briscioli, B., Rio, V., y Ruiz Lezcano, P. (2018) "Los aprendizajes en la transición primaria/secundaria: perspectivas de maestros y profesores Los desafíos de la educación inclusiva". *Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. ISSN: 978-987-3805-36-3. Buenos Aires: UNIPE (pp. 559-571).

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS EN PERSONAS PRIVADAS DE SU LIBERTAD: LAS VOCES DE SUS REFERENTES

De Brasi, Florencia Antonella; Aisenson, Gabriela
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Esta presentación se enmarca en la tesis de Licenciatura en Psicología: “Momentos de un proceso penal dentro de un contexto de encierro: una mirada desde la Orientación Vocacional y Ocupacional”. El objetivo fue explorar la construcción identitaria y de proyectos futuros en personas privadas de su libertad, teniendo en cuenta los diferentes momentos que se atraviesan en un proceso penal, desde las voces de tres trabajadoras en contacto directo con ellos. Esta investigación se basó en las entrevistas a tres profesionales que cumplen distintos roles. En las entrevistas se hace énfasis en la vida dentro del penal y las diferentes intervenciones que realizan, lo que permitió a las entrevistadas desarrollar experiencias y relatos de personas privadas de su libertad. Esta ponencia presenta resultados de esa investigación, dividido en cinco momentos, denominados: “Miradas”, “Transición que los resignifica”, “La espera desespera”, “Preparación para una nueva transición, pero ahora (...)” y “Ser libre, un obstáculo”. Este tema presenta relevancia para la Psicología de la Orientación, dado que la misma se ocupa de acompañar a las personas en las distintas transiciones que atraviesan a lo largo de la vida. El presente trabajo favorece la construcción de conocimiento sobre poblaciones específicas para construir abordajes contextualizados.

Palabras clave

Construcción identitaria - Proyectos futuros - Proceso penal - Abordaje contextualizado

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF PROJECTS IN PEOPLE DEPRIVED OF THEIR LIBERTY: THE VOICES OF THEIR REFERENCES

This presentation is part of the Bachelor's thesis in Psychology: “Moments of a criminal process within a confinement context: a look from the Vocational and Occupational Orientation”. The objective was to explore the construction of identity and future projects in people deprived of their liberty, taking into account the different moments that go through a criminal process, from the voices of three workers in direct contact with them. This research was based on interviews with three professionals who play different roles. In the interviews, emphasis is placed on life inside the prison and the different interventions they carry out, which allowed the interviewees to develop experiences and stories of people deprived of their liberty. This paper presents the results of this research, divided into five moments, called:

“Looks”, “Transition that resignifies them”, “The desperate wait”, “Preparation for a new transition, but now (...)” and “Being free, an obstacle”. This topic is relevant for the Psychology of Guidance, since it deals with accompanying people in the different transitions they go through throughout life. The present work favors the construction of knowledge about specific populations to build contextualized approaches.

Keywords

Identity construction - Future projects - Criminal process - Contextualized approach

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.
- Aisenson, G., Legaspi, L., Czerniuk, R., Valenzuela, V., Bailac, K., Virgili, N. & Miguelez, V. (2017) Trayectorias y construcción de identidad de jóvenes en conflicto con la ley penal. Anuario de Investigaciones, XXIV(),49-59. [fecha de Consulta 30 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0329- 5885. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966006>
- Bellón, M., Nausa, J., Paturllane, R. & Pérez Mereles, M. (2014) Reinserción social después de la cárcel. ¿Qué queda después de las 40 rejas?. 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.
- Del Re, V. (2018) Representaciones sociales sobre la población penal. (Artículo inédito) Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1986) Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (1961) Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu Editorial.
- Goffman, E. (2009) Estigma. La identidad deteriorada. Ficha de lectura.
- Guichard, J. (2002) Los dos pilares de las prácticas en orientación: fundamentos conceptuales y finalidades sociales. En Aisenson, D. et. al. (Ed.), Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. (pp 37-63) Buenos Aires: Eudeba.
- Guichard, J. (1995) La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes. Barcelona, España: Leartes.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001) L'Orientation Scolaire et Professionnelle. Paris, Francia: Dunod.

LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Del Re, Valeria

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El nuevo diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Inglés y en Matemática, ha incorporado la asignatura Tutorías y Orientación Escolar. El eje central es favorecer que durante la formación se adopte un rol tutorial, tendiente a poder acompañar a futuras/os estudiantes en sus trayectorias educativas (Terigi, 2008). En la actualidad, el paradigma de la Orientación acompaña a las personas en la construcción de sus proyectos, promoviendo su autonomía en las múltiples transiciones que impone un contexto complejo y dinámico. (Aisenson, 2006). En este contexto, resulta central la consolidación de espacios dentro de la formación docente que propicien el acceso, así como también aquellas que garanticen su permanencia, continuidad y egreso. Se describen y analizan las experiencias de acompañamiento tutorial de estudiantes de 4to año del I.S.F.D y T 24, a estudiantes de 1er. año de su misma institución. Los primeros relevamientos permiten vislumbrar que formarse desde esta perspectiva resulta una herramienta crucial para que docentes en formación puedan propiciar la autonomía de las personas en la construcción de sus proyectos, abordando las problemáticas educativas de forma integral, desarrollando acciones que promuevan la reflexión y el acceso a información significativa.

Palabras clave

Nivel superior - Enfoque preventivo - Tutores - Orientación educativa

ABSTRACT

THE PSYCHOLOGY OF GUIDANCE IN TEACHER TRAINING

The new curricular design for Secondary Education Teachers in English and Mathematics has incorporated the subject Tutoring and School Guidance. The central axis is to favor the adoption of a tutorial role during training, tending to be able to accompany future students in their educational trajectories (Terigi, 2008). Currently, the Guidance paradigm accompanies people in the construction of their projects, promoting their autonomy in the multiple transitions imposed by a complex and dynamic context (Aisenson, 2006). In this context, it is essential to consolidate spaces within teacher training that promote access, as well as those that guarantee their permanence, continuity and graduation. The tutorial accompaniment experiences of 4th year students of the I.S.F.D and T 24, to 1st year students of the same institution are described and analyzed. The first surveys allow

us to glimpse that training from this perspective is a crucial tool for teachers in training to promote the autonomy of people in the construction of their projects, addressing educational problems in an integral way, developing actions that promote reflection and access to meaningful information.

Keywords

Higher level - Preventive approach - Tutors - Psychoeducational guidance

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.
- 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. Tansición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los Jóvenes* (pp. 37-63). Buenos Aires: Eudeba.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06; Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/07.
- Pinkasz, D., Acosta, F. (s/d) La tutoría en la escuela. Notas para una historia. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Revista Propuesta Educativa No29*. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2012) *Los saberes docentes, Formación y elaboración en la experiencia y la investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Pelletier, R., Bujould, R. et collaborateurs (1984) Pour une approche éducative 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.

ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES-PROBLEMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR. DESAFÍOS DE DOCENTES EN TRAMAS VINCULARES E INSTITUCIONALES

Dome, Carolina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Se analizan dimensiones del trabajo docente ante situaciones-problema de convivencia escolar. La investigación recoge y analiza relatos de 30 docentes del área metropolitana de CABA y Provincia de Buenos Aires. La investigación se enmarca en el proyecto UBACYT “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades” (2020-2023); dirigido por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin. Se articula al enfoque histórico-cultural con aportes del psicoanálisis y del constructivismo, para un marco comprensivo de la convivencia escolar en el campo de la psicología. Se confeccionaron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Convivencia Escolar; basados en Instrumentos de recolección de datos sobre violencia en escuelas (Erausquin 2013), utilizados en Investigaciones previas (Dome 2016, Erausquin Dome 2016). Los mismos fueron administrados en situaciones de enseñanza-aprendizaje, mediadas por la autora del presente trabajo. 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), contemplando perspectivas profesionales relacionadas con el sistema de actividad en el que participan. Se identifican fortalezas en las acciones desarrolladas; junto a dificultades en la articulación entre actores/actrices institucionales.

Palabras clave

Convivencia - Perspectivas - Intervención - Sistemas de actividad

ABSTRACT

ANALYSIS AND INTERVENTION IN SITUATIONS-PROBLEM OF SCHOOL LIFE. CHALLENGES OF TEACHERS IN RELATIONAL AND INSTITUTIONAL PLOTS

Dimensions of teaching work in situations-problems of school coexistence are analyzed. The research collects and analyzes stories from 30 teachers from the CABA metropolitan area and the Province of Buenos Aires. The research is part of the UBACYT project “Participatory appropriation of knowledge, experiences and psycho-socio-educational tools in networks of inter-agency

activity. Facing challenges of inclusion with subjects of law in contexts crossed by inequalities and diversities” (2020-2023); Directed by Prof. and Mg. Cristina Erausquin. It is articulated to the historical-cultural approach with contributions from psychoanalysis and constructivism, for a comprehensive framework of school life in the field of psychology. Questionnaires on Situations-Problems of School life were prepared; based on Data Collection Instruments on Violence in Schools (Erausquin 2013), used in previous research (Dome 2016, Erausquin Dome 2016). They were administered in teaching-learning situations, mediated by the author of this work. The analysis included the Complex Analysis Matrix of intervention of the teaching practice on problems located in school learning: “Dimensions, axes and Indicators” (Erausquin, Zabaleta, 2014), contemplating professional perspectives related to the activity system in which they participate. Strengths are identified in the actions developed; together with difficulties in the articulation between institutional actors/actresses.

Keywords

School life - Perspectives - Intervention - Activity systems

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar S. (2008) La construcción de las legalidades como principio educativo. En *Cátedra Abierta: del Observatorio Argentino de violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Boggino, N. Diversidad y Convivencia Escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, núm. 14, 2008, pp. 53-64 Universidad Católica de la Santísima Concepción Concepción, Chile. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031004>
- Dome, C. (2020) Violencias en Escuelas. Problemas. Intervenciones. Aprendizajes. Cap 1: la relación violencia-escuela. Buenos Aires: Psi-Dispa, Libro digital, PDF/A.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A. y Confeggi, X. (2013) Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires. Proyecto Editorial. Disponible en: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/248.pdf>

- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- García Costoya, M. (2008) *El lugar de los adultos frente a los niños y jóvenes* - Exposición en Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Buenos Aires. Disponible en: <https://tni.short.gy/Edf5SO>
- Kaplan, C.V. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Cap 1. Disponible en: <https://tni.short.gy/bffiYm>
- Kaplan, C.V. (2016) Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce>
- Ley 26.892 (2014) Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. Disponible en: <https://tni.short.gy/Uu0qbC>
- Ministerio de Educación de la Nación (2010) *La convivencia en las escuelas. Capítulo 1: Marco Conceptual*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004949.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar 1*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005062.pdf>
- Patierno, N° (2020): *Convivencia y escuelas secundarias: Alternativas pedagógicas en torno a la perspectiva de Philippe Meirieu*. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VII. Número: 2. Artículo 38. Disponible en: <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL APRENDIZAJE DEL OFICIO DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN UN CONTEXTO DE PANDEMIA

Duro, Daniel; Crosio, Andrea
Universidad Nacional de Luján. Luján, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el marco de la investigación “Procesos de afiliación a la vida universitaria y al campo de la Psicología en estudiantes ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Enfermería en la Universidad Nacional de Luján”, que los autores estamos llevando adelante como parte del equipo docente del Departamento de Educación de UNLu. El objetivo es indagar los desafíos actuales que implica la educación superior, el problema del ingreso a la universidad, la formación en psicología y las particularidades que adquiere esta formación en diferentes carreras. En esta presentación nos interesa revisar cómo el contexto de la pandemia impactó en el planteo inicial de la investigación, en tanto implicó reformular la propuesta pedagógica de la primera asignatura psicológica que cursan los estudiantes de estas tres carreras. Este trabajo tiene la finalidad de sistematizar la construcción y puesta en proceso de la propuesta que el equipo docente llevó adelante durante la pandemia, dando cuenta de los desafíos diferenciales que implicaron para los estudiantes. Se considera indispensable incluir esta problematización en tanto tensiona las hipótesis iniciales de un proyecto diseñado pre-pandemia.

Palabras clave

Ingreso a la universidad - Formación en Psicología - Propuesta pedagógica - Pandemia

ABSTRACT

TEACHING PRACTICES AND LEARNING THE TRADE OF UNIVERSITY STUDENT IN A CONTEXT OF PANDEMIC

The present work is part of the research “Processes of affiliation to university life and the field of Psychology in students entering the careers of Education Sciences, Social Work and Nursing at the National University of Luján”, which the authors are part of the teaching team of the Department of Education of UNLu. The objective is to investigate the current challenges involved in higher education, the problem of university admission, training in psychology and the particularities that this training acquires in different careers. In this presentation we are interested in reviewing how the context of the pandemic impacted on the initial approach of the research, as it involved reformulating the pedagogical proposal of the first psychological subject that the

students of these three careers study. This work aims to systematize the construction and implementation of the proposal that the teaching team carried out during the pandemic, giving an account of the differential challenges that they implied for the students. It is considered essential to include this problem as it stresses the initial hypotheses of a project designed pre-pandemic.

Keywords

University entrance - Training in Psychology - Pedagogical proposal - Pandemic

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009) Trends in global higher education: tracking an academic revolution. Paris: UNESCO.
- Aberbach, G. y Olivera, N. (2012) “Cuando los estudiantes universitarios no son los herederos”. En Revista de Trabajo Social - FCH - UNCP-BA Tandil, Año 5 - No 7 Volumen 4.
- Baquero, R. (1999) Vigotsky y el aprendizaje escolar (4o ed.), Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2000) “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”. En Avendaño, F. & Boggino, N. (Comps) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario: Homo Sapiens, p. 11-21.
- Baquero, R. (2001) “El aprendizaje y sus contextos”. En Baquero, R. & Limón M., Introducción a la Psicología del aprendizaje. Bernal: Ediciones UNQ.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos, No 2, UTE/CTERA, Buenos Aires.
- Benvegnu, M.A. (comp.) (2015) Ingreso Universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Luján: EdUNLu.
- Bourdieu, P. (2003) El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1972) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2013) “Juego serio y juego de lo serio” y “¿Aprendices o aprendices de brujo?” Los herederos, los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 3era edición.
- Caparrós, A. (1991) “Crisis de la psicología ¿Singular o plural?”. Anuario de Psicología, 51, pp. 5-20.

- Carli, S. (2006) "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente", *Revista Sociedad* (25), pp. 29-46.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI editores. 1ra edición.
- Carli, S. (2014a) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Carli, S. (2014b) "Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior" *Universidades*, núm. 60, abril-junio, 2014, pp. 41-50 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.
- Cole, M. (1999) "Poner la cultura en el centro", en *Psicología cultural*, Madrid. Ediciones Morata.
- CONEAU (2012) *LA CONEAU y el sistema educativo argentino. Memoria 1996-2011*. CONEAU: Buenos Aires.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Coulon, A. (2008) *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Di Domenico, C. y Vilanova, A. (eds.) (1998) *Formación de psicólogos en el Mercosur*, Mar del Plata: UNMdP.
- Dubet, F. (2005) *Los estudiantes*. *Revista de Investigación 1*. Instituto de investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Ezcurra, A.M. (2016) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. IEC / Ediciones UNGS: Los Polvorines.
- Ezcurra, A.M. (2011) "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos". En Gluz, Nora (2011) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Ediciones UNGS: Los Polvorines.
- Fanelli, A. (2014) "Rendimiento Académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina". En RAES - *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 6. Número 8.

TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL. DISEÑO DE UNA PROPUESTA INMERSIVA

García, Alejandra Elisa; Mazza, Adriana; Pacheco, Emmanuel

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Dirección de Orientación al Estudiante. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta inmersiva para explorar el mundo universitario en el marco de una intervención en orientación vocacional. La experiencia en línea propone un recorrido virtual 360° por las 13 facultades de la UBA. El diseño surge para dar respuesta a la necesidad observada al momento de informarse en los procesos de orientación vocacional de las/os jóvenes participantes de actividades de DOE UBA. Desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación, se considera prioritario promover el acercamiento a la información relevante de los estudios superiores, como un aspecto clave en la construcción de los proyectos de estudio. La tecnología utilizada en este recurso digital, ayuda a reconocer y a reorganizar la información en contextos diferentes, tendiendo puentes para favorecer comprensiones (Litwin, 2009). Por otro lado, las tecnologías emergentes permiten a las/os jóvenes convertirse en protagonistas de su experiencia hipermedial. La interfaz interactiva generada posibilita familiarizarse con un nuevo ámbito y adquirir información de modo integral. De este modo se promueve una estrategia de andamiaje, para explorar un espacio desconocido -ámbito universitario-, que permite ampliar representaciones y asimilar gradualmente aportes relevantes para las futuras decisiones en la construcción de proyectos de estudio.

Palabras clave

Orientación Vocacional - Entornos virtuales - Recursos inmersivos - Información de estudios

ABSTRACT

EMERGING TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL GUIDANCE. DESIGN OF AN IMMERSIVE PROPOSAL

This work presents an immersive proposal to explore the university world within the framework of an intervention in vocational guidance. The online experience proposes a 360° virtual tour of the 13 Faculties of UBA. The design emerges to respond to the need of information in the vocational guidance processes of the young people participating in DOE UBA activities. From the current approaches of the Psychology of Orientation, it is considered a priority to promote the approach to relevant information of higher studies, as a key aspect in the construction of study projects. The technology used in this digital resource helps to recognize and reorganize information in different con-

texts, building bridges to promote understanding (Litwin, 2009). On the other hand, emerging technologies allow young people to become main characters of their hypermedia experience. The interactive interface generated enables to become familiar with a new field and acquire information in an integral way. In this way, a scaffolding strategy is promoted, to explore an unknown space -university environment-, which allows expanding representations and gradually assimilating relevant contributions for future decisions in the construction of study projects.

Keywords

Vocational Guidance - Virtual environments - Immersive Resources - Higher Education Information

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.
- Cobo, C. & Pardo Kuklinski, H. (2007) Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Group de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.
- Guichard, J. (1997) El tema de la pertinencia cognoscitiva en la información de los adolescentes acerca de las profesiones. Psicología Iberoamericana Vol. 5 N° 1, pps. 24- 38.
- Irigaray, F.G., L.E., Luchessi, Moreno, M.G., Lovato, A.M., Irisarri, P. (2017) Narrativas inmersivas: realidad virtual y realidad aumentada en relatos de no ficción. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/16950#:~:text=Las%20narrativas%20inmersivas%20de%20no,los%20g%C3%A9neros%20period%C3%ADsticos%20y%20documentales>
- Kuklinski P., Cobo, C. (2020) Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona
- Litwin, E. (2009) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu. Cap. 1
- Lugo, M. T., Ithurburu, V. S., Sonsino, A., & Loiacono, F. (2020) Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (73), 23-36.

- Mora Fernández, J. (2009) La interfaz hipermedia: El paradigma de la comunicación interactiva. Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor S.R.L.
- Odetti, V. (2018) Narrativas Transmedia. Disponible en: <https://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2019/07/Narrativas-Trasmmedia.pdf>
- Quattrocchi, P., Virgili, N.A., Trejo, M., Quinteiro Vila, P. y Alviso Jimenez, G.E. (2016) Estrategias de información en orientación: taller “conociendo las profesiones”. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Quattrocchi, P., García, A. y García Morillo, N., Mazza, A. (2017) *Orientar en Tiempo de Redes*. II Congreso RELAPRO 2017: “Enfoques Modelos y Estrategias de la Orientación en Latinoamérica”. Revista OrientAcción N°3.2017, pp. 312-323. Disponible en https://issuu.com/amillkarbrunal/docs/revista_de_orientacion_y_desarroll
- Quattrocchi, P., García, A. y García Morillo, N. (2016) Innovar en orientación vocacional. Presentado en Congreso Virtual USATIC 2016 -Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC. Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación de la Red interdisciplinar de investigación educativa en Entornos uLearning en Educación Superior, Red EULES. Universidad de Zaragoza. Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2016, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC. Alejandro Marco, J. y Allueva Pinilla, A. (coord.) Madrid: Bubok Publishing. Pp 87-89 ISBN 978-84-686-8887-9. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=v_Mnk5QopYU
- Scolari, C. (2018) Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2020) NUEVAS INTERFACES PARA UN MUNDO POSPANDEMIA. Disponible en: <https://hipermediaciones.com/2020/08/08/las-nuevas-interfaces-pospandemia>
- Virgili, N., Flores, C., García E., Moulia, L., Shaferstein, C. y Videla, G. (2021) Recursos técnicos para la orientación: La guía práctica para la elección vocacional. Memorias XIII Congreso internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología. XXVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR “Salud mental y bienestar en contextos de incertidumbre y cambio global”. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA EN ESCUELAS DE TUCUMÁN

Gonzalez, Ana Carolina; Reynaga, Diego Andrés; Juárez, Javier Edgardo
Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

En el trabajo se presentan resultados del Proyecto de Investigación PIUNT K 609 “De la disciplina a la convivencia: estudio sobre los procesos de transformación en escuelas de Tucumán” (2017/22) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. La investigación se ubica en el campo educativo y focaliza el estudio en la reconstrucción y comprensión del entramado de situaciones y relaciones que contribuyen a la convivencia escolar con la finalidad posibilitar la consolidación del nuevo régimen de convivencia en las escuelas. En el marco de este proyecto se estudiaron, en tres escuelas de San Miguel de Tucumán -gestión pública, nivel secundario-, procesos institucionales para prevenir y/o intervenir en el abordaje de la violencia escolar, posibilitando y acompañando la construcción de vínculos saludables, uno de los desafíos más importantes para la educación actual en el contexto de profundas transformaciones. Este estudio se realizó desde un enfoque epistemológico de la complejidad y la perspectiva teórica psicosociocultural. Desde una metodología cualitativo-interpretativo se analizan las condiciones en las que se realiza el proceso de transformación de gestión escolar de la convivencia previstos por la política educativa oficial en el nivel secundario.

Palabras clave

Violencia - Convivencia - Escuelas - Psicólogo educacional

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF COEXISTENCE IN TUCUMAN SCHOOLS

The paper presents the results of the PIUNT K 609 Research Project “From discipline to coexistence: study on transformation processes in schools in Tucumán” (2017/22) of the Faculty of Psychology of the National University of Tucumán. The research is located in the educational field and focuses the study on the reconstruction and understanding of the framework of situations and relationships that contribute to school coexistence in order to enable the consolidation of the new coexistence regime in schools. Within the framework of this project, institutional processes to prevent and/or intervene in addressing school violence, enabling and accompanying the construction of healthy links, one of the most important challenges for current education in the context of profound transformations. This study was carried out from an epistemological approach of complexity and a psychosociocultural theoretical perspective,

ich the transformation process of school management of coexistence is carried out, provided for by the official educational policy at the secondary level, are analyzed. In this way, it was possible to strengthen and accompany institutional processes, identifying innovative experiences, fostering creativity and the development of social skills, participatory, democratic and healthy instances in the school, generating conditions for the consolidation and better functioning of the current structures in the system. educational.

Keywords

Violence - Coexistence - School - Ties - Educational psychologist

BIBLIOGRAFÍA

- Barrerio, T. (2010) *Conflictos en el aula*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Barrerio, T. (2014) “Situaciones conflictivas que obstaculizan el desarrollo de las clases”, en Kaplan, A. y Berezán, Y. *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos*, Noveduc. Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social - violencia escolar*. Noveduc, Bs As.
- Boggino, N. (2005) *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Coronado, M. (2012) *Competencias sociales y convivencia. Herramientas y proyectos de intervención*. Noveduc, Buenos Aires.
- Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comp) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica - 1a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 7) Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-3805-55-4
- Garay, L. (2004) *Violencia en las escuelas*, Seminario / Córdoba, Publicación del Programa Análisis Institucional de la Educación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gil Moreno, M.C. (coord.) (2008) *Aprender a vivir juntos*, Facultad de Psicología UNT.
- Greco, M.B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Imberti, J. y otros (2001) *Violencia y escuela*, Paidós, Buenos Aires (Cap. 1 “Miradores de la violencia”)

- Kaplan, C. y otros (2005) *Los sentidos de la violencia en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones en Violencia, medios y miedos*, Colección Ensayos y experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Kaplan, C. (2008) *Violencias en Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022) *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF/A Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-00-1572-1
- Noel, G. (2011) *Cotidianidad escolar, violencia y conflicto*, Formación Docente Continua, Buenos Aires, Argentina.
- Onetto, F. (2004) *Climas educativos y pronósticos de violencia*, Noveduc, Buenos Aires / México.
- Onetto, F. (2014) “¿Acuerdos de convivencia sólo para alumnos?” en Kaplan, A. y Berezán, Y. *Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos*, Noveduc. Buenos Aires.
- Pitrau, O. (2015) “El aprendizaje afectivo como medio de intervención en bullying” en Seda, Juan Antonio (comp.), *Dilemas del bullying: de la urgencia a la oportunidad. Aprendizaje afectivo, dinámicas grupales y experiencias de intervención*, Noveduc. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2021) *La escuela bajo sospecha*. SIGLO XXI.
- Untoiglich, G. (2020) *Las promesas incumplidas de la inclusión*. NOVEDUC.
- Yuni, J. y Urbano, C. (1999) *Investigación etnográfica e investigación acción. Mapas para conocer la escuela*. Cap 9, 11 y 12. Editorial Brujas.

LOS DESAFÍOS DE LA TRANSICIÓN EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Leone Gallardo, Delia

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo analiza los desafíos que implica el tránsito del nivel medio al Superior y se inscribe en el marco del Proyecto: En camino a la Universidad: desafíos actuales en la transición escuela media-estudios superiores, dependiente de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación tecnológica de la Universidad Nacional de Tucumán. Finalizar la Escuela Secundaria implica procesos de cambios que, según Rascovan (2012) generan situaciones de crisis y, en muchos casos ayudan al crecimiento y son constitutivas del sujeto humano. A su vez, considera que la transición está dominada por cierto desajuste temporal entre los tiempos del Sujeto y las exigencias del tiempo histórico, que en la actualidad asume la forma de tiempos que corren. Se adopta un diseño exploratorio-descriptivo desde un enfoque cualitativo sobre una muestra conformada por estudiantes del último año de una escuela Media pública de Tucumán, aplicando un cuestionario autoadministrado, previo consentimiento informado. Resultados preliminares evidencian grandes desafíos como temores en la adaptación a exigencias académicas de la carrera elegida y a nuevos hábitos y metodologías de estudio. Se concluye sobre las implicancias de generar espacios de reflexión entre los estudiantes sobre las situaciones de cambio y afrontar los desafíos para construcción de sus proyectos futuros.

Palabras clave

Transición - Desafíos - Secundaria - Universidad

ABSTRACT

THE CHALLENGES OF THE TRANSITION IN THE ADMISSION TO THE UNIVERSITY

This work analyzes the challenges involved in the transition from middle to higher level and is part of the Project: On the way to University: current challenges in the middle school-higher education transition, dependent on the Ministry of Science, Art and Innovation. technology from the National University of Tucumán. Completing Secondary School implies processes of change that, according to Rascovan (2012), generate crisis situations and, in many cases, help growth and are constitutive of the human subject. At the same time, he considers that the transition is dominated by a certain temporal mismatch between the times of the Subject and the demands of historical time, which currently takes the form of current times. An exploratory-descriptive design is adopted from a qualitative approach on a

sample made up of students in the last year of a public middle school in Tucumán, applying a self-administered questionnaire, with prior informed consent. Preliminary results show great challenges such as fears in adapting to the academic demands of the chosen career and to new study habits and methodologies. It concludes on the implications of generating spaces for reflection among students on situations of change and facing the challenges for the construction of their future projects.

Keywords

Transition - Challenges - Secondary - University

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D. (2006) Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Orientación. En: S. Aisenson, J.A. Castorina, A. Lenzi y S. Schlemenson (coords.). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Rascovan, S. (2012) *Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.

LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN LAS INTERVENCIONES PSICOEDUCATIVAS: APROXIMACIONES DESDE UN TRABAJO DE CAMPO

Mangoni, Luciana; Arevalo Vilorio, Eribeth Milagros; Gambini, Carla; Pezzelato, Adriana Cecilia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Se realizó un trabajo de campo en la materia Psicología Educativa I. Se llevaron a cabo tres entrevistas semi-estructuradas (dirigidas a una maestra, psicóloga y directora) y observaciones en una institución de nivel primario localizada en el barrio de Floresta, CABA. El análisis se enmarca en la teoría piagetiana, el enfoque socio-histórico vigotskiano y post-vigotskiano, con el objetivo de conocer cómo las concepciones acerca del aprendizaje que poseen distintos actores del colegio se reflejan en sus intervenciones psicoeducativas. Los discursos son atravesados por una mirada individualista acerca de los problemas del aprendizaje, enfatizando las posibles “falencias” cognitivas o emocionales de los niños/as, y reduciendo el fracaso escolar al contexto familiar. Se identificaron tensiones en este discurso con una perspectiva constructivista de la educación, dando importancia a los conflictos cognitivos como motor del aprendizaje, aceptando las soluciones erróneas como válidas y parte del camino que debe recorrer el aprendiz. Las intervenciones psicoeducativas no acompañan esta última mirada, optando por un circuito patologicista que apresura el diagnóstico, sin considerar la situación áulica como un factor en los problemas de aprendizaje. A partir de esta visibilización se podría dar paso a una revisión de dichas intervenciones en pos de una educación inclusiva.

Palabras clave

Concepciones aprendizaje - Intervenciones educativas - Modelo hegemónico - Modelo participativo

ABSTRACT

CONCEPTIONS OF LEARNING AND THEIR INFLUENCE ON PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTIONS: APPROACHES FROM A FIELDWORK

A field study was conducted for the Educational Psychology course. In this study, three semi-structured interviews (with a teacher, a psychologist, and a principal) along with observations were conducted in an elementary school located in Floresta, CABA. The analysis focuses on the Piagetian theory, the Vygotsky and post Vygotsky socio-historical approaches to understand how their conceptions about learning influence their

psychoeducational interventions. The different discourses are dominated by an individualistic point of view about the difficulties in learning, accentuating the cognitive and emotional impairments of the students. Simultaneously, there is a tendency to oversimplify the problem of school failure as just the consequence of family context. Tensions were perceived with a constructive perspective of education, underscoring the importance of cognitive conflicts as the main driver of the learning process, where mistakes are viewed as a part of it. Nevertheless, psychoeducational interventions in the institution are not aligned with this last point of view. They follow a pathologicist circuit that tends to precipitate diagnosis, without considering the situation in the classroom as a contributing factor in learning deficits. We hope that the visualization of the scenario presented will lead to a revision of such interventions resulting in a more inclusive education.

Keywords

Conceptions of learning - Psychoeducational interventions - Dominant medical model - Participatory model

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenon, Castorina, Elichiry, Lenzi y Schlemenson (comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires: Noveduc.
- Bendersky, B., Aizencang, N. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En Elichiry (Comp.) Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa. Buenos Aires: JVE.
- Bendersky, B. (2004) “Perspectiva psicogenética: revisión de algunos conceptos básicos”. En Elichiry, N. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Buenos Aires: Manantial.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A. (1989) En la vida diez, en la escuela cero. Conclusiones. México: Siglo XXI.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida”. En Salomon, G. (Comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. Revista Ciudadanos, abril 2004.

- Maddonni, P., Ferreyra, M. y Aizencang, N. (2019) Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones. En Revista Deceducando. Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea, 6.
- Mehan, H., (1996) Un estudio de caso en la política de la representación. En Chaiklin, S. y Lave, J., Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.
- Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Introducción. Buenos Aires Colihue.
- Rivière, A. (2003) "Desarrollo y educación: El papel de la educación en el 'diseño' del desarrollo humano". En Ángel Rivière: Obras Escogidas. Vol. 3. Madrid: Panamericana.
- Valdez, D. (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Elichiry (Comp) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba-JVE.
- Zimmerman, M. (2000) "Aprender a observar, observar para aprender". En Chardon, M:C (comp.) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: EUDEBA- JVE.
- Zimmerman, M. y Botinelli, M. (2010) Guías de trabajo de campo de la Cátedra. Ficha de cátedra.

EL LAZO SOCIAL ¿OBSTACULIZADO? EN LAS AULAS VIRTUALES DURANTE EL AISLAMIENTO SOCIAL, PREVENTIVO Y OBLIGATORIO

Paez, Maria Lujan

Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

No hay lazo social sin un discurso que incida sobre el goce, regulándolo y haciendo posible el intercambio. Consideraremos a la actividad escolar como transmisora de conocimientos y función simbólica que interviene en los procesos de socialización y salida exogámica, la cual presentó dificultades a raíz del surgimiento del Covid-19: real que irrumpió en el mundo. Se tomarán los aportes desde el Psicoanálisis (Freud y Lacan), Filosofía (M. Foucault) y Psicología. El objetivo será articular el lazo social en las aulas en función de las decisiones gubernamentales ante la emergencia del covid-19, utilizando para ello la metodología cualitativa, recolectando datos de entrevistas. Se aborda al sujeto en su constitución como tal, pasaje de la Horda primitiva a la Cultura, sin olvidarnos de ese resto, estructural, que vuelve, que puja por satisfacerse. ¿Cómo hace lazo un sujeto en el aula virtual? Contextualizándolo a partir del aislamiento, como un real al cual no se pudo nombrar durante algún tiempo. La pandemia implicó apuestas a lo desconocido, volver a generar lazos con los otros. ¿Es así cómo se podrá velar por aquello perdido? época de la presencialidad que brindó cierta comodidad. Duelo de una época anterior, cuyo atravesamiento no está librado de angustia.

Palabras clave

Lazo social - ASPO - Escolaridad - Virtualidad

ABSTRACT

THE SOCIAL BOND HINDERED? IN VIRTUAL CLASSROOMS DURING SOCIAL, PREVENTIVE AND MANDATORY ISOLATION

There is no social bond without a discourse that affects enjoyment, regulating it and making exchange possible. We will consider school activity as a transmitter of knowledge and symbolic function that intervenes in the processes of socialization and exogamous exit, which presented difficulties as a result of the emergence of Covid-19: real that broke into the world. Contributions will be taken from Psychoanalysis (Freud and Lacan), Philosophy (M. Foucault) and Psychology. The objective will be to articulate the social bond in the classrooms based on government decisions in the face of the covid-19 emergency, using qualitative methodology, collecting data from interviews. The subject is addressed in its constitution as such, passage from the primitive Horde to Culture, without forgetting that rest,

structural, that returns, that bids to satisfy itself. How does a subject bond in the virtual classroom? Contextualizing it from isolation, as a real who could not be named for some time. The pandemic involved bets on the unknown, regenerating ties with others. Is this how we can watch over what has been lost? time of face-to-face that provided some comfort. Duel of an earlier era, whose crossing is not free of anguish.

Keywords

Social bond - ASPO - Schooling - Virtuality

BIBLIOGRAFÍA

- Boletín Oficial de la República Argentina. (marzo de 2020) Decreto 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio, pág. 3. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Elmiger, M. E. (2016) La función del Padre como enunciador de la ley y las fallas de su enunciación. Tucumán: Ficha de Cátedra - Semiosis Social.
- Foucault, M. (1968) Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1930) El malestar en la cultura. Obras Completas Tomo IV. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1914) Lección XXVIII Sobre la Psicología del Colegial. In Sigmund Freud Obras Completas Tomo II. Biblioteca Nueva.
- Legendre, P. (1994) Lecciones VIII: El crimen del Cabo Lortie: tratado sobre el Padre. México: Siglo XXI.
- Ormart, E. B., & Taborda, A. (2020) Construir subjetividades en la escuela primaria en tiempos de pandemia. Buenos Aires: XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional.
- Tizio, H. (2007) Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes. Psicología em Revista, Belo Horizonte, 193-200.

ANÁLISIS DE LA CONVIVENCIA Y POLÍTICAS DE CUIDADO EN ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE LA PLATA

Perín, Giuliana Carolina

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. La Plata, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo deriva del plan de beca de investigación conducente a Maestría en Educación UNLP, titulado: "Convivencia y políticas de cuidado: intervenciones en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata" dirigido por la Mg. Cristina Erausquin y co-dirigido por la Esp. Paula Cardos. Nos proponemos analizar y problematizar las intervenciones docentes sobre la convivencia escolar en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata, indagando sobre el conocimiento y aplicación de las políticas de cuidado. Si nos referimos a políticas de cuidado entendemos que éstas se enmarcan en un enfoque de derechos universales (Batthyány, 2015). Como estrategia metodológica se realizarán entrevistas en profundidad a agentes educativos y se administrarán "Cuestionarios de Situación-Problema" adaptados a la temática planteada. Allí, el informante desarrolla cinco preguntas abiertas: 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. Para el análisis utilizaremos la "Matriz de Análisis Complejo", un recurso destinado al estudio y la categorización de intervenciones docentes situadas en contextos educativos (Erausquin y otros, 2019). Consideramos que constituye una problemática contemporánea que aportaría a enriquecer el estudio de las políticas públicas en el ámbito educativo.

Palabras clave

Convivencia escolar - Políticas de cuidado - Intervenciones - Escuelas secundarias

ABSTRACT

ANALYSIS OF COEXISTENCE AND CARE POLICIES IN PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN THE CITY OF LA PLATA

This work derives from the research scholarship plan leading to a Master's in Education UNLP, entitled: "Coexistence and care policies: interventions in public secondary schools in the city of La Plata" directed by Mg. Cristina Erausquin and co-directed by Esp. Paula Cardos. We intend to analyze and problematize the teaching interventions on school coexistence in public secondary schools in the city of La Plata, inquiring about the knowledge and application of care policies. If we refer to care policies, we understand that these are part of a universal rights approach (Batthyány, 2015). As a methodological strategy, in-depth inter-

views will be carried out with educational agents and "Situation-Problem Questionnaires" adapted to the proposed topic will be administered. There, the informant develops five open questions: a) the outline of a situation-problem; b) the intervention carried out, c) the tools used, d) the results achieved and e) to what they are attributed. For the analysis we will use the "Complex Analysis Matrix", a resource for the study and categorization of teaching interventions located in educational contexts (Erausquin et al., 2019). We consider that it constitutes a contemporary problem that would contribute to enrich the study of public policies in the educational field.

Keywords

School coexistence - Care policies - Interventions - Secondary schools

BIBLIOGRAFÍA

- Archenti, N., Marradi, A y Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina: Emecé.
- Arendt, H. (1996) La crisis de la Educación. En: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 185-208.
- Batthyány, K. (2015) *Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales*. Chile: Naciones Unidas.
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social - Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bracchi, C. (2018) Democracia, participación y convivencia. Estado, jóvenes y políticas de cuidado. En: *Revista Voces en el Fénix* Nro. 62.
- Chapar, J. y Dato, H. (editores) (2018) *Las políticas de cuidado en Argentina: avances y desafíos*. Buenos Aires: UNICEF.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005) En busca de otras formas de cuidado. En: *El Monitor*. N°4 Ministerio de Educación de la Nación.
- Núñez, P. (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. CABA: UNIPE. EDITORIAL UNIVERSITARIA.
- Erausquin, C. y otros. (comp.) (2019) *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (edición digital 2.03). CABA: PsiDispa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

EL USO DE RECURSOS TÉCNICOS EN LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN LÍNEA PARA ORIENTADORES/AS

Quattrocchi, Paula; Virgili, Natalia; Flores, Claudia Rosana

Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Subsecretaría de Orientación Universitaria. Dirección de Orientación al Estudiante. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente trabajo se compartirá y reflexionará acerca de la experiencia de un curso de formación en línea para orientadores/as con interés en utilizar recursos técnicos para la orientación vocacional. El diseño tecnopedagógico y su desarrollo estuvo a cargo de un equipo docente de la DOE UBA. El objetivo general fue que los/as participantes amplíen su conocimiento y adquieran herramientas teórico-prácticas acerca de diversos recursos técnicos para la orientación vocacional, y diseñen dispositivos para su implementación. Esta experiencia transmedia promovió la construcción de conocimientos a partir de la exploración, el intercambio, la creatividad y el encuentro con pares orientadores/as en una producción colaborativa. Enmarcados en los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación, se abordaron el diseño e implementación de recursos técnicos y dispositivos de orientación vocacional como prácticas contextualizadas. Esta propuesta de formación en un entorno digital y la heterogeneidad sus participantes dinamizaron la polifonía de voces, el entramado de cooperación y la narración de experiencias diversas que, por un lado, interpelaron el propio rol y las prácticas enriqueciéndolas con las herramientas brindadas. Por otro, habilitaron a que cada participante innovara en el desarrollo de una línea de acción que involucrara los aprendizajes construidos.

Palabras clave

Orientación vocacional - Orientadores/as - Recursos técnicos - Educación en línea

ABSTRACT

THE USE OF TECHNICAL RESOURCES IN VOCATIONAL GUIDANCE PRACTICES. AN ON-LINE FORMATION EXPERIENCE FOR COUNSELORS

The present paper will share and reflect about the experience of an on-line training course for counselors with interest of using technical resources for vocational guidance. A teacher's team from DOE UBA was in charge of the technical and instructional design and it's development. The main objective was for the participants to expand their knowledge and to gain theoretical and practical tools about various vocational guidance technical re-

sources, and for them to design devices to implement them. This transmedia experience promoted knowledge construction based on exploration, exchange, creativity and meeting with counselor peers in a collaborative production. Framed in the current approaches of Vocational Guidance Psychology, the design and implementation of technical resources and devices in vocational guidance were addressed as contextualized practices. This digital environment training proposal and it's participants heterogeneity invigorated the voices polyphony, the cooperation's scheme, and the narrative of diverse experiences that, on the one hand, questioned the own role and practices, enriching them with the given tools. On the other hand, they enabled each participant to innovate in the development of a course of action that involved the constructed knowledge.

Keywords

Vocational guidance - Counselors - Technical resources - Online education

BIBLIOGRAFÍA

- Collin, A., y Guichard, J. (2011) Constructing self in career theory and counseling interventions. In P.J. Hartung & L.M. Subich (Eds.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts*, 89-106. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12348-006>
- Flores, C., Pereda, Y. y Shaferstein, C. (2021) Programa Educación para la orientación: intervenciones institucionales en orientación vocacional en tiempos de incertidumbre y pandemia. En *Memorias XIII Congreso internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología. XXVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Salud mental y bienestar en contextos de incertidumbre y cambio global"*, 97-101, Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agambem. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* (74). (en línea). Recuperado de: serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf
- López de la Madrid, M. C., López de la Madrid, C. A. y Flores Guerrero, K. (2018) Información, conocimiento y aprendizaje en la era digital. *Revista de Educación*. Año IX N°15. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata pp 119-138.

- Morduchowicz, R. (2018) *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*, 23-78, 115-138. Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Virgili, N., Cassullo, G.L., de Marco, M., Moulia, L., y Siniuk, D. (2020) *Jóvenes: proyectos de estudio y trabajo en tiempos de pandemia*. Buenos Aires, Argentina: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Quattrocchi, P., Virgili, N., Flores, C.R., Shaferstein, C., Videla, G., Moulia, L. (2020) Guía práctica para la elección de carrera: un recurso clave de orientación a distancia en tiempos de pandemia. En *Memorias XII Congreso internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología. XXVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Los Psicólogos en la Época de la Catástrofe Pandémica Mundial"*, 247-248, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Quattrocchi, P., Virgili, N., y Flores, C.R. (2021) Desafíos en orientación vocacional en tiempos de pandemia: reflexiones y experiencias de la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) de la Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación de la UBA. En *Memorias IV Encuentro de Orientadores de Universidades Nacionales en período de pandemia "Desafíos de la Orientación Vocacional en tiempos excepcionales. Entre lo virtual y lo presencial"*, 37-41, Red de Orientadores de Universidades Nacionales de Argentina.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichar, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., y Van Vianen, A.E.M. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Scolari, C. (2013) Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. *Austral Comunicación*, 342.
- Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-16 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Virgili, N., Flores, C., García, E., Moulia, L., Shaferstein, C., y Videla, G. (2021) Recursos técnicos para la orientación: La guía práctica para la elección vocacional. En *Memorias XIII Congreso internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología. XXVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Salud mental y bienestar en contextos de incertidumbre y cambio global"*, 239-243, Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Virgili, N., Cortijo, C., y Vallone, V. (2021) Entornos digitales de orientación universitaria en tiempos de pandemia: la experiencia de las Jornadas Conocé la Facultad de Odontología. En *Memorias XIII Congreso internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología. XXVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Salud mental y bienestar en contextos de incertidumbre y cambio global"*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

CULTURAS ADULTOCÉNTRICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Raggio, Alejandro; Bonaudi, Noelia

Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo, Uruguay.

RESUMEN

La investigación de la que deriva esta ponencia buscó identificar y analizar las principales concepciones sobre adolescencia y participación adolescente presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as de la Educación Media Superior en Montevideo (Uruguay) en el escenario que surge de la creación de los Consejos de Participación a través de la Ley General de Educación N° 18.437(2008). La metodología fue de carácter cualitativo, con un diseño de investigación de caso único y como técnicas se seleccionaron el estudio documental, la observación participante y las entrevistas en profundidad. Específicamente en esta ponencia, se ha seleccionado una categoría emergente, la cual permitió focalizar el problema del adultocentrismo y su incidencia en la participación adolescente. Se encontró que el adultocentrismo se expresa en el imaginario que ubica al adulto como ideal a alcanzar y en las dificultades en la escucha hacia los/as adolescentes a través de la desestimación del valor de sus ideas. Se invita así a reflexionar sobre el lugar político en el que vienen siendo ubicados sistemáticamente los/as adolescentes y visualizar cómo la cultura adultocéntrica de las instituciones educativas vulnera sus derechos y produce realidades en las cuales su voz y acción política quedan invisibilizadas.

Palabras clave

Adultocentrismo - Adolescencia - Participación - Instituciones educativas

ABSTRACT

ADULT-CENTRIC CULTURES IN UPPER SECONDARY EDUCATION

The research from which this presentation derives sought to identify and analyze the main conceptions about adolescence and adolescent participation present in the discourses of adult educational actors of Higher Secondary Education in Montevideo (Uruguay) in the scenario that arises from the creation of the Participation Councils through the General Education Law No. 18,437 (2008). The methodology was of a qualitative nature, with a single-case research design and as techniques documentary research, participant observation and in-depth interviews were selected. Specifically in this presentation, an emerging category has been selected, which allowed us to focus on the problem of adultcentrism and its impact on adolescent participation. It was found that adultcentrism is expressed in the imaginary that places the adult as the ideal to be achieved and in the difficulties

in listening to adolescents through the dismissal of the value of their ideas.

Keywords

Adultcentrism - Adolescence - Participation - Educational institutions

BIBLIOGRAFÍA

- Amorin, D. (2008) *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. Tomo I. Psicolibros.
- Duarte Quapper, C. (2012) Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20, pp. 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Giorgi, V. (2010) *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en Las Américas*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes.

FUNCIONES PARENTALES Y FUNCIÓN DOCENTE: ABRIENDO INTERROGANTES DESDE ESTELAS DE LA PANDEMIA

Ronchese, Cristina Mariel; Bearzotti, Valeria; Yorlano, María Laura
Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Rosario, Argentina

RESUMEN

Se sitúan reflexiones partiendo de interrogantes fundantes de un proyecto de investigación, con metodología de investigación-acción, desde el cual se indagan los modos de relación entre funciones parentales y función docente, visibilizados a partir de la pandemia por covid19, analizando cómo se manifiestan actualmente en la escuela a partir del discurso docente. Se procura precisar qué cuestiones particularizan a las funciones parentales y a las funciones docentes en esta actualidad de notables transformaciones socioculturales. Dichas funciones resultan nodales en la producción de subjetividad de niños/as. Subjetividad entendida como un proceso, como efecto inacabado que involucra a sujetos, grupos, instituciones, teniendo en cuenta lo cultural y lo histórico-político, inscribiéndolo en un tiempo y espacio particular (Bleichmar, 2010). Se considera a las funciones parentales articuladas al concepto de familia propuesto por Bleichmar (2010): alude a la presencia de al menos dos generaciones; una de ellas está en asimetría factual y simbólica (de poder y saber) respecto a la otra, lo que le permite ejercer funciones de subjetivación y protección. Quienes ejercen función docente también participan en los procesos fundantes que propician el ingreso en la cultura, brindando el acceso a nuevos conocimientos y promoviendo el tejido de lazos sociales.

Palabras clave

Funciones parentales - Función docente - Producción de subjetividad - Pandemia

ABSTRACT

REFLECTIONS ON PARENTAL FUNCTIONS AND TEACHER'S FUNCTIONS TODAY

Reflections are placed based on fundamental questions of a research project, with action research methodology, from which the modes of relationship between parental functions and teaching function are investigated, made visible from the covid19 pandemic, analyzing how they are currently manifested in school from the teaching discourse. Efforts are being made to specify which issues particularize parental functions and teaching functions at this time of remarkable socio-cultural transformations. These functions are nodal in the production of subjectivity of children. Subjectivity understood as a process,

as an unfinished effect that involves subjects, groups, institutions, taking into account the cultural and the historical-political, inscribing it in a particular time and space (Bleichmar, 2010). Parental functions are considered to be articulated to the concept of family proposed by Bleichmar (2010): it alludes to the presence of at least two generations; one of them is in factual and symbolic asymmetry (of power and knowledge) with respect to the other, which allows it to exercise functions of subjectivation and protection. Those who exercise teaching function also participate in the founding processes that promote entry into culture, providing access to new knowledge and promoting the fabric of social ties.

Keywords

Parental functions - Teaching function - Production of subjectivity - Pandemic

BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, E. (2014) *Padres nuestros que están en las aulas y otros ensayos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bearzotti, V., Ronchese, C., Yorlano, M.L. (2020) Es tiempo del acontecimiento. Encrucijadas de la práctica docente en contextos de des-subjetivación, Publicado en Actas del VII SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE INFANCIA E INSTITUCION(ES). Sujetos e instituciones: territorios, fronteras y exilios. Organizado por la Red INFEIES, 2020- EJE 3 Enlace: actas7simpinfa2020.blogspot.com
- Bearzotti, V., Ronchese, C. y Yorlano, M.L. ¿Qué se le demanda a la escuela hoy?. En Actas VII Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Año VII, Volumen VII, Diciembre 2017. Rosario, Argentina. Edición general y Revisión: Ps. Pablo Galeazzo. Diseño de tapa: Sebastián Andrada. ISSN 2313-9536. Página web: <http://www.fp-sico.unr.edu.ar>
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social - violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bleichmar, S. (2010) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Ed.
- Bleichmar, S. (2005) Modos de concebir al otro. En *Revista El Monitor de la Educación*, N° 4-5° Época. Septiembre de 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Bloj, A., Ocariz, M. (s/f) Texto inédito: "Ayúdame a mirar. Las funciones parentales como mediatizadas de la realidad." Departamento de Niños Instituto Philippe Pinel.
- Freud, S. (1981) La novela familiar del neurótico. (1908 [1909]) *Obras Completas de Sigmund Freud*. Biblioteca Nueva.
- Meirieu, P. (2008) Educar en la incertidumbre. En *Revista El Monitor de la Educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de: www.me.gov.ar/curriform
- Ronchese, C. (2020) El porvenir de una desilusión. Desafíos psíquicos en tiempos de pandemia. *Revista Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, v. 52.2, p. 302-319.
- Ronchese, C. (2014) Literatura para niños/as y función subjetivante del docente en los escenarios educativos actuales, Publicación en Actas del V Congreso Argentino de Psicología (CD). Calafate: Fepra.
- Rosbaco, I. (2005) La función subjetivante en la escuela. Propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social (Inédito). Encuentro Distrital, Distrito Escolar 19°. Escuela N° 14- Av. Rabanal 2751. Bs. As. 14/12/2005.
- Zelmanovich, P. (2005) El cuidado de niños y jóvenes en la familia y la escuela. *Temas de Educación* N° 15, agosto de 2005. Enlace: www.grupodocente.com

LA TRANSMISIÓN DE LA (BIO)ÉTICA: RECURSOS EDUCATIVOS PARA LOS NUEVOS CONTEXTOS PRESENCIALES

Tomas Maier, Alejandra; Souza, Martín Gabriel
Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La transmisión de contenidos en materia de ética y bioética conllevan un constante desafío, en tanto supone la producción de contextos de implicación que a su vez promuevan la discusión y reflexión. Entre los distintos materiales didácticos diseñados para estos fines, los Moral Games for Teaching Bioethics, pertenecientes a la serie de Casebooks editados y publicados por la Cátedra UNESCO de Bioética, ofrecen un compendio de “juegos morales” que, desde una perspectiva lúdica, permiten generar condiciones de posibilidad para un aprendizaje situacional y significativo. A partir de los distintos cambios producidos por la pandemia de COVID-19 en las prácticas cotidianas, especialmente en el ámbito educativo donde las tecnologías tomaron un rol primordial, el retorno a los espacios de presencialidad permite recuperar el formato áulico en articulación con los soportes digitales y las herramientas asincrónicas ya instaladas. Desde este enfoque, en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires se ha propuesto la implementación de dinámicas extraídas de los Moral Games (UNESCO, 2008), adaptadas de modo que no sólo permita impartir conocimientos en temáticas específicas, sino también habilite la puesta en valor de dichos entornos desde una experiencia interactiva.

Palabras clave

Ética - Clases universitarias - Juegos morales - Dispositivos híbridos

ABSTRACT

TEACHING (BIO)ETHICS: EDUCATIONAL RESOURCES FOR NEW FACE-TO-FACE CONTEXTS

Transmission of ethics and bioethics contents calls for a continuous challenge, as it implies the generation of new contexts for involvement that at the same time promote discussion and thought. Amongst the different teaching materials designed for these purposes, the Moral Games for Teaching Bioethics, from the Casebooks series edited and published by the UNESCO Chair in Bioethics, offer a compendium of moral games that, from a ludic perspective, allow for the generation of conditions of possibility for a situational and significant learning. Considering the various changes since the outbreak of the COVID-19 pandemic in daily practices, especially in the educational field where technologies have taken on a primordial role, the current return to the classroom allows the recovery of the face-to-face format, in coordination with digital resources and asynchronous tools already available. From this perspective, the Chair I in Psychology, Ethics and Human Rights from the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires has considered the use of dynamics extracted from these Moral Games (UNESCO, 2008), adapted in a way that not only allows for the teaching of specific topics, but also enables the enhancement of these environments from an interactive experience.

Keywords

Teaching ethics - University classes - Moral games - Hybrid classroom

PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS ÁULICAS DE LECTURA DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA

Villalonga Penna, María Micaela

CONICET - Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

Desde las Alfabetizaciones Académicas la lectura constituye una práctica social que posee características distintivas en contextos académicos. Es así que nos preguntamos ¿qué perspectivas poseen acerca de la lectura y cómo desarrollan las prácticas lectoras áulicas los estudiantes de dos grupos de clase del primer año de Psicología? Este trabajo se basa en una investigación de diseño en la cual se contrastan un grupo de intervención (G1) y un grupo control (G2) teniendo en cuenta las concepciones acerca de la lectura y las prácticas lectoras que desarrollan los estudiantes durante las clases de trabajos prácticos en una asignatura del primer año de la citada carrera. Para recolectar datos apelamos a cuestionarios on-line y a observaciones no participantes de clase. Los resultados evidencian que en el G1 los alumnos tienden a considerar los elementos para contextualizar lo que se lee, realizan lectura exploratoria de los textos y luego marcan ideas centrales, tienen en cuenta que autores son citados y relacionan múltiples fuentes discursivas en torno a un tema. Los del G2 a veces contextualizan lo que leen y tienden a marcar ideas centrales, más no a leer de forma exploratoria los textos.

Palabras clave

Perspectivas - Prácticas - Lectura - Estudiantes

ABSTRACT

READING PERSPECTIVES AND CLASSROOM PRACTICES OF FIRST YEAR PSYCHOLOGY STUDENTS

From Academic Literacies, reading is a social practice that has distinctive characteristics in academic contexts. Thus, the question that motivates this work is: what perspectives do the students of two class groups of the first year of Psychology have about reading and how do they develop classroom reading practices? This work is based on a research design in which an intervention group (G1) and a control group (G2) are contrasted, taking into account reading conceptions and reading practices that students develop during class work in a first year subject of the aforementioned career. To collect data we appealed to online questionnaires and non-participant class observations. The results show that in G1 students tend to consider the elements to contextualize what is read, perform exploratory reading of the texts and then mark central ideas, take into account which

authors are cited and relate multiple discursive sources around a theme. Those of the G2 sometimes contextualize what they read and tend to mark central ideas, but not to read the texts in an exploratory way.

Keywords

Perspectives - Practices - Reading - Students

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2012) Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7).
- Dysthe, O. (1996) The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2011) Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school. *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*, 90, 69.
- Dysthe, O. (2012) Multivoiced classrooms in higher education academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 24, 201. Dysthe, 2000.
- Giudice, J., Godoy, M., & Moyano, E.I. (2016) Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 501-526.
- Kelly, A.E., Lesh, R.A., & Baek, J.Y. (2008) Handbook of design research methods in education. *Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*, New York, NY: Routledge.
- Lesh, R., & Kelly, A. (2000) Multitiered teaching experiments. *Handbook of research design in mathematics and science education*, 197-230.
- Parodi, G. (2015) *Saber Leer*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Savio, K. (2015) La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2).
- Villalonga Penna, M.M. (2017) Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos asignaturas del primer año de Psicología. Actas del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires (pp. 353-357).



Villalonga, M. (2019) Leer en Psicología ¿Qué dicen los estudiantes al ingresar y al finalizar el primer año? *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(1), 9-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.01>

Villalonga, M. y Padilla, C. (2016) ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515-533.

Villalonga Penna, M.M., & Padilla, C. (2020) Leer en la secundaria y en la universidad. Perspectivas de estudiantes de Psicología. *Ciencia y Educación*, 4(2), 87-102. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp87-102>

DISPOSITIVOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA PARA ACOMPAÑAR EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS

Virgili, Natalia; Cortijo, Claudia Beatriz; Vallone, Valeria Claudia Paola
Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura y Comunicación. Subsecretaría de Orientación Universitaria. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el presente trabajo se compartirá la experiencia de diseño e implementación de las Jornadas “Conocé tu Facultad” que el DOV de la UBA ofrece a ingresantes del CBC de distintas Facultades. El ingreso a la Universidad conlleva múltiples transformaciones subjetivas en la vida de las/los jóvenes y requiere de nuevos aprendizajes y vínculos. Por ello, el objetivo de estas Jornadas es ofrecerles un espacio para conocer la formación y el quehacer ocupacional de distintas profesiones, así como también la institución donde estudiarán, sus rutinas y características de la vida universitaria, es decir: múltiples aspectos facilitadores de la transición y ambientación universitaria. Desde los enfoques actuales de la Psicología de la Orientación se plantea que las prácticas deben ser situadas con un abordaje psico-educativo, preventivo, holístico y contextual. En este sentido, se reflexionará acerca de cómo en los últimos cuatro años fuimos reconfigurando esta línea de acción de orientación universitaria de acuerdo a las características de las problemáticas de orientación y de los diferentes momentos y contextos socio-históricos. Este recorrido nos permite capitalizar las fortalezas de cada modalidad (presencial y virtual) y generar sinergias entre lo significativo de la experiencia presencial y la potencia que las experiencias transmedia nos ofrecen.

Palabras clave

Orientación universitaria - Ingresantes - Dispositivos presenciales - Entornos virtuales

ABSTRACT

UNIVERSITY ORIENTATION DEVICES TO ACCOMPANY THE BEGINNING OF STUDIES AT UNIVERSITY OF BUENOS AIRES. CONTEXTS AND EXPERIENCES

In the present work we will share the design and implementation experience of the conferences: “Meet your Faculty” that the DOV of the UBA offers to new students of the CBC from different Faculties. Entering a University entails multiple subjective transformations in the lives of young people and requires new learning and bonds. For this reason, the objective of these Conferences is to offer them a space to learn about the training

and occupational tasks of different professions, as well as the institution where they will study, their routines and the characteristics of university life, that is: multiple aspects that facilitate the transition and ambientation to university. From the current approaches of Lifelong Guidance and Counseling, it is stated that practice must be situated with a psycho-educational, preventive, holistic and contextual approach. In this sense, we will reflect on how in the last four years we have been reconfiguring this line of action for university orientation according to the characteristics of vocational guidance problems and the different moments and socio-historical contexts. This journey allows us to capitalize on the strengths of each modality (face-to-face and virtual) and generate synergies between the significance of the face-to-face experience and the potential that transmedia experiences offer us.

Keywords

University orientation - Entrants - Face-to-face devices - Virtual environments

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 & Schlemenson (Coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa* (pp. 71-95). Ediciones Novedades Educativas.
- Ayuso, B., Ferrarino, C., y Garelik, C. (2021) La no continuidad de los estudiantes en la Universidad desde la perspectiva de los docentes. *Campo Universitario*, 2(4). <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/52>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno editores.
- Coulon, A. (1993) *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2019) (Compiladora). *Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- García, A., García Morillo, N. y Mazza, A. (28-30 de noviembre y 1 de diciembre de 2018) *Narrativas en la cultura digital. Una estrategia de orientación vocacional en línea*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación y XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018>
- Guichard, J. (2002) Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, (26), 5-20.
- Kuklinski P., Cobo, C. (2020) *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Maggio, M. (2020) Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Revista Campus Virtuales*. 9(2), 113-122.
- Parkes, M. (1971) Psychosocial transitions: a field for study. *Sot. Sci. & Med. Vol. 5*. 101-115.
- Quattrocchi, P. y Virgili, N. (2021) (4 de marzo 2021) *Abordajes y estrategias de orientación en la transición de la escuela secundaria a la UBA: experiencias del Dpto. de Orientación Vocacional*. Congreso Internacional "Ingresos e Ingresantes a la Universidad". Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
- Quattrocchi, P., Flores, C., Virgili, N., Cassullo, G.L., de Marco, M., Moulia, L., y Siniuk, D. (2020) Jóvenes: proyectos de estudio y trabajo en tiempos de pandemia. Buenos aires, Argentina: Observatorio de Psicología Social Aplicada, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.psi.uba.ar/opsa/#informes>
- Savickas, M., Dauwalder J.P., Duarte E., Guichard J., Nota L., Rossier J., Soresi S., Van Esbroeck R. y Vianen A. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. (75, 3, pp. 239-250). *Journal of Vocational Behavior*.
- Schlossberg, N.K. (1981) A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Tinto, V. y Pusey, B. (2006) *Moving from theory to action: building a model for institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative.
- UNESCO IESALC. (13 de mayo de 2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNRN (22 de febrero de 2021) *Congreso Internacional "Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia de apertura PhD. Vincent Tinto"* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=AHYpdKFmBgQ>
- Virgili, N., Cortijo, C. y Aguirre, J. (8 de agosto de 2018) *Ambientación universitaria y orientación: la experiencia de las Jornadas "Conocé la Facultad de Odontología"*. XIV Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. 302-09. http://repositorioubasibbi.uba.ar/gsd/collect/event/index/assoc/HWA_2764.dir/2764.PDF
- Virgili, N., Cortijo, C. y Davidzon, S. (27 de febrero 2021) *La transición a la vida universitaria en tiempos de pandemia: abordajes de orientación para ingresantes al Ciclo Básico Común de la UBA*. Congreso Internacional "Ingresos e Ingresantes a la Universidad". Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios. Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
- Virgili, N., Cortijo, C. y Vallone, V. (2021) *Entornos digitales en tiempos de orientación universitaria en tiempos de pandemia: la experiencia de las Jornadas Conocé la Facultad de Odontología*. XIII Congreso internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología. XXVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Salud mental y bienestar en contextos de incertidumbre y cambio global" III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <http://jimemorias.psi.uba.ar/>

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: INTERVENCIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Zacco, Agustina; Eichenbronner, David; Greco, María Beatriz; Fernandez Tobal, Claudia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT “Construcciones de autoridad democrática: el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires del nivel secundario en el marco de las políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación” (2018-2021). El objetivo de este escrito es análisis del trabajo y las intervenciones de los equipos de orientación (EOE) durante la pandemia de Covid-19. Con el fin de comprender cómo los equipos de distintos puntos del país han trabajado, se distribuyeron cuestionarios digitales y se realizaron entrevistas semi dirigidas. Se observó en las respuestas una gran tensión entre las demandas vinculadas a las necesidades sociales y a la vulneración de derechos, la continuidad pedagógica, la contención y la escucha con respeto a temáticas a la salud y salud mental, dando cuenta del trabajo arduo y artesanal de los y las agentes que propiciaron este estudio. Siguiendo la clave de pensamiento de Innes Dussel, Beatriz Grecco y los aportes de la compiladora Lucía Beltamirano, se propone una reflexión contextualizada sobre las intervenciones de los equipos que evidenciaron nuevas y diversas formas de intervenir y trabajar con otros agentes conmoviendo la lógica individualista de las problemáticas.

Palabras clave

Equipos - Orientación escolar - Pandemia - Intervenciones

ABSTRACT

SCHOOL GUIDANCE TEAMS: INTERVENTIONS IN PANDEMIC TIMES
This work is part of the UBACyT project “Constructions of democratic authority: the work of the School Guidance Teams of the Province of Buenos Aires at the secondary level within the framework of educational policies based on the National Education Law” (2018 -2021). The objective of this writing is establish in the analysis of the work and the interventions of the orientation teams (EOE) during the Covid-19 pandemic. In order to understand how the teams from different parts of the country have worked, digital questionnaires were distributed and semi-directed interviews were taken. Great tension was observed between meeting demands regarding the violation of rights and social needs, pedagogical continuity, containment and listening with respect to health and mental health issues, this accounting for the hard and craft work of the different agents that made this study possible. Following Innes Dussel, Beatriz Grecco key of

thought and Lucía Beltamirano compilar contribución, a contextualized reflection is proposed on the interventions of the teams that evidenced new and diverse ways of intervening and working with other agents, shaking the individualistic logic of the problematic.

Keywords

Teams - School guidance - Pandemic - Interventions

BIBLIOGRAFÍA

- Beltamirano, L. (Compiladora) (2020) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: Covid-19*. Formación Docente, Pedagogía | Gestión Educativa, Investigación Educativa | Universidad Nacional de Córdoba | Investigación, Libros | 2020.
- Dussel, I. (23 de abril de 2020) “*La clase en pantuflas*”, Diálogos sobre pedagogía, desde el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=527s> (duración 1h 19 min 07 s)
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial.universitaria UNIPE. 1ª edición, agosto de 2020.
- Eichenbronner, D. (2021) *Las nociones de heterotopía y dispositivo en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires. Un análisis en tiempos de aislamiento social*. Ixthli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación. 8(15). 11-28.
- Greco, M.B. (2020) *Equipos de orientación escolar: intervenciones institucionales en tiempos de COVID 19*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Greco, M.B. (2020) *Equipos de Orientación Escolar. La Intervención Institucional como experiencia*. Homo sapiens.

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XXIX Jornadas de Investigación

XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional

IV Encuentro de Musicoterapia

Se terminó de editar en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el mes de noviembre de 2022.